Gouvernement du Québec
Ministère
de l'Éducation

Marie-Hélène et Jean-François face à la télévision, l'école, la rue

Version abrégée

BIBLIOTHÈQUE
26 AVR 1983
LÉGISLATURE, QUÉBEC

Direction de la recherche
Juin 1982

Henri Tremblay

*Les bonnes choses n'entrent pas toujours par la fenêtre qu'on a ouverte.**

Marie-Hélène et Jean-François face à la télévision, l'école, la rue

* *C'est une expression imagée utilisée par Gilles Vigneault dans une conversation avec un groupe d'enfants qui l'interrogeaient sur sa carrière. Cette conversation s'est déroulée à la fin de décembre 1979, au cours d'une émission un peu spéciale de Noir sur blanc, Radio-Canada*, animée par Denise Bombardier.

Ce document ne présente pas nécessairement le point de vue du ministère de l'Éducation sur les sujets traités. Il est cependant de nature à alimenter la réflexion de tous ceux et celles qui s'intéressent à l'évolution des jeunes et du système d'éducation du Québec.

ISBN 2-551-05161-4

Dépôt légal — Troisième trimestre 1982

© Gouvernement du Québec, 1982

Table des matières

Avant-propos 1

L'omniprésence des médias 5

Les médias, nos nouveaux maîtres? 7
Les médias, une présence continue 8
L'école et l'omniprésence des médias 9
Conclusion 11

Les effets nocifs des médias 15

La fiction dépasse la réalité 17
L'image et l'imaginaire faussé, rétréci 19
Le savant idiot et les demi-civilisés 21
La perte de contact avec la nature 22
« The world is a stage » 24
Conclusion 25

Les effets bénéfiques des médias 29

La démocratisation de la culture 31
Le nouvel environnement éducatif 33
L'imaginaire au service du réel 37
Les solidarités nouvelles 38
Conclusion 39

Les nombreuses avenues de l'école parallèle 41

Les mouvements sociaux et culturels 43
Les groupes de pairs 44
Le sport 45
Les bandes dessinées 46
Les jouets éducatifs 48
La rue et l'environnement 49
Le travail rémunéré 50
La famille 51
Conclusion 52

L'école, une forteresse assaillie 55

Trois critiques fondamentales 58
« L'éducation, c'est l'art de donner le monde à l'enfant » 61
Conclusion 63

Les visages d'une nouvelle jeunesse 65

Les fleurs du mal 68
Une jeunesse fleurie 70
Entre les fleurs du mal et la jeunesse fleurie...la jeunesse albatros 71
Au-delà de cette diversité, une jeunesse nouvelle 71
— Des jeunes précoces 71
— La musique, baromètre des jeunesses 73
Conclusion 74

Conclusion 77

Avant-propos

En 1900, les institutrices recevaient en moyenne $105. par année, alors que les instituteurs percevaient $220. Sans compter que les commissaires se faisaient remettre $0.50 cents par mois, parce que le jeudi, la veille du premier vendredi du mois, le curé prenait les élèves pour leur faire le catéchisme[1]. Les temps ont bien changé.

L'école aussi a bien changé. On est passé de quelques classes parsemées dans le territoire québécois à l'école obligatoire, de l'école de rang à l'école polyvalente. Comment ne pas rappeler la longueur des débats avant que ne soit acceptée, au Québec, l'instruction obligatoire? Comment ne pas évoquer les délais avant d'ouvrir le dossier de la démocratisation de l'école, c'est-à-dire de l'école pour tous, dans les meilleures conditions d'égalité des chances?

L'école n'était pas encore vraiment installée qu'elle s'est trouvée confrontée à l'évolution rapide du monde des communications. Bon nombre d'éducateurs se sont demandés si on n'assisterait pas à l'éclatement de l'environnement éducatif scolaire. Une étude américaine récente[2] menée auprès d'enseignants oeuvrant à l'école secondaire ne fait-elle pas ressortir que l'école n'est plus au centre de la vie des adolescents, comme c'était le cas autrefois? Il faut bien convenir qu'avec la télévision et les autres médias électroniques l'école est aux prises avec des concurrents sérieux dont on connaît mal l'influence réelle. Si personne ne doute que la télévision soit un facteur d'ouverture, en mettant les jeunes en contact avec le monde, il s'en trouve plusieurs pour s'inquiéter de ses effets sur la qualité de la formation des esprits.

C'est dans ce contexte que nous allons essayer d'inventorier les avantages et les inconvénients des médias modernes de communication, après avoir d'abord rappelé leur omniprésence. Cet examen vise à aider les éducateurs à mieux situer leur action face au développement des moyens de communication.

Nous profitons également de l'occasion pour illustrer brièvement que les médias ne constituent qu'une des nombreuses « écoles parallèles » qui interviennent avec le rôle éducatif de l'école. L'influence de ces forces extérieures vient appuyer ou, au contraire, entraver les efforts de l'institution scolaire.

L'analyse de la concurrence que les environnements éducatifs parallèles livrent à l'école doit s'inscrire, enfin, dans une double perspective. Celle de la fragilité croissante de toutes les institutions sociales exposées aux vents de la

contestation. Celle de l'apparition de changements importants chez la jeunesse elle-même. La prise en compte de ces deux facteurs permet d'ailleurs de ne pas dissocier ce tour d'horizon au sujet des écoles parallèles des interrogations toujours actuelles sur le rôle de l'école dans la formation des jeunes.

---

1. Jacques Dorion, *Les écoles de rang au Québec*, Les Éditions de l'homme, 1979.
2. Diane Hedin et Dan Conrad, « Changes in Children and Youth over Two Decades: The Perceptions of Teachers », *Phi Delta Kappan*, juin 1980.

L'omniprésence des médias

Un reporter du journal *La Presse* exprimait, un jour, son étonnement devant la présence de la télévision en Afghanistan, endroit du globe où le téléphone semble déjà un luxe[1]. Il n'y a effectivement pas beaucoup de coins de terre qui ont échappé au coup de foudre de la civilisation moderne avec la télévision. Les antennes trônent sur les toits des « bidonvilles » des grandes cités sud-américaines.

Partout, la télévision et ses alliés électroniques sont devenus des enjeux de premier ordre. Le boycottage des Jeux Olympiques de Moscou aurait-il eu la même signification sans l'existence de la télévision? Le boycottage aurait-il même eu lieu? En **Pologne**, la possibilité de radiodiffuser la messe, à chaque dimanche, à dix-huit heures, ne représente pas la moindre des victoires obtenues par les ouvriers. En **Iran**, les clans de deux Ayatollah se sont disputés le contrôle d'une station de radio[2]. Au **Canada**, le nouveau président du Conseil de la Radio-Télévision canadienne (C.R.T.C.) pouvait déclarer, à son entrée en poste, qu'il avait accepté la tâche parce qu'il pensait que l'avenir du Canada était lié aux décisions à prendre dans le domaine des communications[3].

Les médias, nos nouveaux maîtres?

L'historien Lionel Groulx a jadis popularisé la formule « Notre maître, le passé ». Est-il excessif de se demander si les médias ne sont pas devenus les maîtres-guides des temps modernes? Passe-temps favori de la population, ils alimentent bien des conversations, célèbrent la société de consommation et constituent un réservoir de rêves qui tiennent lieu de projets. Le Clan Beaulieu, les Brillant, le Travail à la chaîne et les 36 cordes sensibles des Québécois sont le divertissement qui modèle nos comportements au gré des péripéties de feuilletons et de jeux-quizz. Ceux-ci sont chargés de rentabiliser ce qui aurait pu être des « machines à communiquer », selon l'expression de Pierre Schaeffer[4]. Avec ce dernier, il convient de se demander à quoi rime « ce déferlement des sons et des images livrés à domicile ».

Quel Québécois de 35 ans et plus ne se souvient pas de l'engouement manifesté à l'égard de la télévision, à ses débuts? L'acquisition d'un poste récepteur devenait synonyme du bonheur parfait. Pour les familles qui ne pouvaient bénéficier de la découverte, il y avait la visite chez des voisins, des

parents ou des amis pour regarder des émissions comme La Famille Plouffe, le Survenant ou la lutte du mercredi soir décrite d'une façon pittoresque par Michel Normandin. Guillaume Plouffe recevait 6,000 lettres par semaine[5]. Donalda était inondée d'objets de tout genre envoyés par un public ému par le sort misérable que Séraphin lui faisait subir.

Depuis ce temps, on a démystifié la télévision. *Oxfam* est devenu une cible plus appropriée pour soulager la générosité des Québécois. On peut croire que les parents d'aujourd'hui n'écriraient plus à Monsieur Surprise pour lui demander de dire à leurs enfants de ne pas s'asseoir trop près de l'écran, de manger toute leur soupe, d'être sages[6]. Et surtout il serait étonnant que les jeunes écoutent les conseils transmis par Monsieur Surprise, comme ils le faisaient avec docilité, selon le témoigange du comédien qui jouait ce personnage.

Mais est-ce si certain qu'il s'est produit une démystification de la télévision? On est certes devenu familier avec la présence des médias, mais leur emprise n'est-elle pas demeurée aussi forte? Qui oserait essayer de priver le citoyen de sa portion de sport professionnel à la télévision ou à la radio? Beaucoup de partisans des Expos apportent leur appareil de radio au Stade olympique, afin de participer plus intensément au spectacle sportif. Une anecdote racontée par un journaliste paraît significative[7]. Il obtint la réponse suivante de la part d'un jeune qu'il interrogeait sur le sens donné à l'hymne national « *O Canada* »: « La partie du hockey est à la veille de commencer ». Il n'y a pas de doute que la candeur de cette réponse doive beaucoup à la télévision et aux nombreuses joutes sportives qu'elle diffuse.

Faut-il d'ailleurs donner tort à de nombreuses critiques qui proclament que la télévision hypnotise la conscience populaire et constitue le nouvel opium des masses? Il n'est certes pas assuré qu'on ait tout-à-fait apprivoisé la télévision en y puisant ce qui convient à chacun, au gré de ses besoins, de ses intérêts passagers et de ses humeurs. On en est encore au stade de la télévision que l'on **consomme**, comme le reste, même s'il y a déclin de cette forme de télévision en faveur d'une attitude plus sélective. Est-il possible, dans le contexte social qui est celui dans lequel s'insère la télévision, d'anticiper une télévision, outil de communication, de développement personnel et social bien accordé au potentiel technique de cette invention?

Les médias, une présence continue

Une chose est sûre, au moins, c'est l'omniprésence de la télévision dans la vie quotidienne. La publication hebdomadaire la plus lue aux États-Unis est « *TV-Guide* », avec 15 millions d'exemplaires[8]. À Montréal, 77,0% des foyers ont la télévision-couleur; 84,0% à Québec, 86,0% à Matane. À Montréal, 63,0% des foyers possèdent deux postes-téléviseurs; 56,0% à Toronto; 42,0% à Vancouver[9]. Des études américaines montrent qu'on regarde davantage la télévision en 1976 qu'en 1966, soit 28,7 heures par semaine par comparaison à 25 heures[10]. Dans le cas des enfants de 2 à 11 ans, le nombre d'heures d'écoute est de 27,6 (1976) et de 23,5 (1966). Les adolescents de 12 à 17 ans se révèlent un peu moins friands de la télévision, avec 19,2 heures (1976) et 21,9 heures (1966). C'est même la seule catégorie d'âge où l'on enregistre un recul de l'écoute.

Un relevé de la situation en France indique, selon Jacques Perriault[11], que les données sont analogues. On constate que 70,0% des enfants de 8 à 14 ans regardent quotidiennement la télévision, durant la semaine, pendant un laps de

temps qui varie entre une et trois heures. Pendant la fin de semaine, l'écoute s'accentue à quatre heures et plus pour 50,0% à 60,0% des enfants. Environ 70,0% des parents reconnaissent que les enfants leur parlent de ce qu'ils ont vu à la télévision. Près de 65,0% des parents pensent qu'en regardant la télévision les enfants retiennent mieux ce qu'ils apprennent à l'école.

Il y a vraiment de quoi justifier l'humour de la revue *CROC* qui dressait l'inventaire des cultes anciens et nouveaux[12]. La revue plaçait le « télévisionnisme » parmi les nouveaux cultes, en énonçant ainsi son dogme principal: « La télé est partout où ont lieu les événements! Il n'y a pas d'événements là où il n'y a pas de télé! ».

Il n'est pas étonnant que certains aient pu parler de cinquième saison en ce qui a trait à l'importance de la télévision dans la vie moderne[13]. Il n'est pas étonnant non plus qu'on en soit venu, après avoir qualifié la presse de quatrième pouvoir, **à voir dans la télévision le troisième parent**. À cet égard, un chercheur, John Abel, n'a-t-il pas prédit que la télévision serait la seul compagnon réel des années '80?

Comme il ne faut pas se surprendre outre mesure du fait que la plupart des « télévores » n'ont pu persévérer jusqu'à la fin des expériences tentées dans plusieurs pays, expériences qui les privaient, avec leur consentement, de leur ration quotidienne de télévision. Faudrait-il manifester plus de surprise en apprenant que les « survivants » de ces expériences ont décidé de continuer à regarder la télévision, bien que certains d'entre eux aient reconnu les effets accaparants de la télévision sur le rythme et sur la qualité de leur vie?

L'omniprésence des médias électroniques s'étend à l'ensemble de la vie sociale. La télévision a bouleversé le style des campagnes électorales. Beaucoup d'événements politiques sont programmés en fonction des exigences de la télévision. Les règles du jeu de certaines activités sportives sont modifiées pour tenir compte des contraintes télévisuelles. Le développement du sport professionnel dépend directement des contrats de télévision. Les Jeux Olympiques ont changé l'heure de départ du marathon pour bénéficier des avantages de l'image. Le monde du spectacle s'est radicalement transformé pour s'adapter au petit écran. La télévision et la radio font et défont la carrière des chanteurs et des chansonniers: « Les cotes d'écoute étaient tellement fortes qu'on savait, dès le lundi suivant l'émission, si notre nouveau 45-tours serait un « *hit* ». C'était la ruée vers l'or »[14].

L'école et l'omniprésence des médias

Pendant l'Année internationale de l'enfant, une émission spéciale « Pourquoi m'en faire? » a été diffusée dans les écoles du pays pour amorcer une réflexion sur la situation des enfants dans le monde[15]. Les enfants avaient un questionnaire à remplir, après le visionnement de l'émission. Cet exemple d'une relation harmonieuse entre l'école et les médias n'est certes par unique, mais il ne semble pas cependant pouvoir être reproduit à beaucoup d'exemplaires. Il existe bien sûr des initiatives diverses, telle cette journée des médias qui permet aux élèves d'une école de visiter les studios d'une station de radio. La situation est également variable d'un niveau d'enseignement à un autre. Il y a des équipes d'éducateurs qui enregistrent des émissions de télévision pour se doter de matériaux éducatifs. Un Cégep aurait même à son actif un catalogue assez

complet d'émissions : La Petite Patrie, Duplessis, Scènes de la vie conjugale, Les rois maudits, etc.[16].

Mais dans l'ensemble, le diagnostic posé par Réginald Grégoire dans **La télévision et les valeurs dans le projet éducatif**[17] apparaît conforme à la réalité :

> *On est malheureusement forcé d'affirmer que, globalement, au Québec, tout ce qui se rapporte à la télévision est pratiquement absent du projet scolaire. Ni les énoncés d'objectifs ou de politiques, ni les programmes, ni les rapports d'activité des services offerts aux étudiants, ni la connaissance de nature scientifique ou par témoignages disponibles sur ce qui se passe dans les écoles ne font état d'une façon sensible ou même, dans la plupart des cas, décelable d'éléments relatifs à une analyse et à une réflexion sur les interactions entre la télévision et les valeurs.*

Nous faisons référence ici à l'accueil très mitigé de l'école à l'égard des médias traditionnels d'information de masse, et non de la télévision scolaire. Les allusions des jeunes à telle ou telle émission obligent les professeurs à y faire écho, mais très souvent l'école se contente de réagir, d'une façon épisodique et assez superficielle, aux contenus véhiculés par les médias. Au mieux, il arrive que des professeurs prennent l'initiative d'évoquer tel propos tenu à la télévision, dans le seul but de déclencher une discussion. Ou bien on recourt aux médias pour procurer une documentation d'appoint à la démarche pédagogique.

Les médias n'ont pas pignon sur rue, à l'école, dans la mesure où ils ne font pas partie intégrante de l'action éducative de l'école. Tout se passe comme si l'école considérait que tout est sous contrôle, pour reprendre une expression populaire. Ou, au contraire, que la distance entre les deux univers est trop grande pour espérer jeter des ponts. Ce qui est également une façon de se rassurer sur le monopole éducatif de l'école.

Des expériences américaines illustrent la possibilité de transformer l'écoute passive de la télévision en apprentissage actif. Linda Kahn suggère des façons de tirer profit des médias dans l'enseignement des langues, des sciences et des sciences humaines[18]. Des personnages de fiction d'une émission comme « The Challenge of the Superfriends » peuvent être le prétexte pour entreprendre l'analyse du phénomène de l'exploration de l'espace, pour discuter des caractéristiques qui définissent un citoyen, etc.

Le climat de « guerre froide » entre les médias et l'école tient pour une bonne part à des habitudes de « fréquentation » encore peu développées. Les premiers utilisateurs de technologies de communication se sont souvent comportés comme les « premiers occupants »[19]. La série d'émissions (« *Bozéjeunnes* ») que Radio-Québec consacre aux jeunes de 15 à 18 ans prend presque l'allure d'une innovation sensationnelle. Est-ce le signal d'un rapprochement entre l'école et les médias, au même titre que « Passe-Partout » qui est une alliance de l'école et des médias pour venir en aide à la famille ? Une plus grande ouverture des médias au monde de l'enfance serait une première condition à remplir pour espérer la rencontre possible de l'école et des médias.

Ou ne faut-il pas plutôt voir dans ces initiatives « nouvelles » de simples manifestations supplémentaires de tendances qui ont depuis longtemps trouvé leur rythme de croisière ? Les émissions pour enfants n'occupent-elles pas déjà une partie importante, en nombre et en prestige, de la grille-horaire de Radio-Canada, sans pour autant avoir provoqué de nouveaux rapports entre l'école et les médias ?

Tout comme l'accueil enthousiaste à certaines productions audio-visuelles réalisées dans le cadre de l'école ne signifie pas une réelle intégration de l'audio-visuel dans l'activité éducative. Déjà en 1966, une enquête menée auprès des maîtres québécois révélait que ceux-ci s'intéressaient plus aux documents d'accompagnement qu'aux émissions, même si on était loin de nier l'utilité de la radio et de la télévision scolaire[20].

Tout comme l'utilisation du journal en classe ne date pas d'hier. Cette utilisation a fait les beaux jours de certaines écoles actives célèbres. Sans jamais connaître un succès populaire, malgré les expériences qui continuent d'être tentées. En France, un lycée consacrait, en 1974, 10,0% de son horaire à un travail basé sur les moyens qu'offre la presse[21]. Au Québec, la Commission scolaire régionale des Vieilles Forges a cumulé des années d'expérimentation dans l'usage du journal comme moyen d'intégrer les élèves du secondaire à la vie de leur milieu[22].

Conclusion

La puissance spectaculaire des médias a réduit la taille apparente et réelle de l'univers. On ne pourrait plus revivre la situation vécue dans le Chili des années '30, alors que les paysans d'un coin du pays allaient littéralement au-devant d'un massacre sanglant, n'ayant pu être informés qu'ils ne pouvaient plus compter sur l'appui d'un gouvernement socialiste qui n'avait fait que passer.

Avec la réduction de la taille du monde, c'est en même temps l'altération des perceptions des liens de la nature et de la culture, et par le fait même des relations entre les être humains. Pour être aussi difficile à saisir que l'air qu'on respire, le nouvel environnement que forment les médias n'en est pas moins une enveloppe aussi réelle que le climat général qui a marqué l'époque des traditions orales ou l'âge de la chrétienté.

Si les médias sont source d'émerveillement constant, ils n'en sèment pas moins nombre d'inquiétudes dans l'esprit de ceux qui n'hésitent pas à les comparer à l'Oeil de Jupiter, cet anneau volcan permanent, à cause des effets menaçants discernés. C'est d'abord l'invasion perpétrée par les médias sur le système sensoriel de l'être humain. C'est également l'impression que les individus sont devenus des citoyens instantanés, à l'instar de la fugacité de l'image. C'est aussi l'appréhension devant les conséquences sur la culture. Les auteurs d'un reportage spécial, « Le Canada, héritages et espoirs », publié au cours de la campagne référendaire, rappelaient que « beaucoup de Québécois ont craint que l'avènement de la télévision ne soit fatal à leur culture »[23]. En Iran, les médias électroniques sont synonymes de décadence et c'est pourquoi on assiste à l'incendie de salles de cinéma. Pour le *Quotidien du peuple*, de Pékin, le cinéma représente l'un des aspects de la décadence occidentale. Quel est l'effet réel des rêves « hollywoodiens » que la télévision déverse quotidiennement dans l'imaginaire de la population? Radio-Canada, à lui seul, ne diffuse-t-il pas neuf cents (900) films par année?

L'omniprésence des médias présente, à vrai dire, une grande ambivalence qui ne fera que s'accroître à l'orée de l'ère de la télématique, cette nouvelle révolution qui n'a rien à voir avec une nouvelle forme de mathématiques modernes. Instruments précieux de gains inimaginables en matière de démocratisation, les médias détiennent une autorité sans bornes. « C'est marqué dans le

journal » fait foi de tout, comme le dit une chanson interprétée par Pauline Julien. Les médias répandent dans la conscience populaire des mythes qui ont la vie dure.

Il devient facile, dès lors, de comprendre les réactions de l'école à l'égard de cet environnement omniprésent. Ces réactions oscillent entre l'indifférence et le désarroi, au milieu d'une bonne dose de méfiance à l'égard d'un trouble-fête qui vient distraire l'école de sa mission sacrée ou d'un concurrent déloyal qui risque de disqualifier le métier d'enseignant. C'est qu'il n'est pas facile d'apprécier le potentiel éducatif réel des médias. Une image vaut-elle vraiment mille mots, comme le veut un adage populaire? Faut-il même reconnaître aux médias des « talents d'enseignant »?[24].

Notes

1. Robert Pouliot, « Ma famille, ma tribu, mon pays » (Afghanistan, 15 mois de guerre sainte contre les Russes), *La Presse*, 27 août 1979.
2. Télé-journal, *Radio-Canada*, 9 décembre 1979.
3. Selon une dépêche de la Presse canadienne publiée dans *Le Soleil*, 8 décembre 1979.
4. Pierre Schaeffer, *Machines à communiquer, Tome I, Genèse des simulacres*, Ed. du Seuil, 1970.
5. Entrevue avec Pierre Valcourt, *Le Soleil*, 1 décembre 1979.
6. Interview donné par Pierre Thériault qui a joué le rôle de Monsieur Surprise pendant 16 ans, *Le Journal de Québec*, 23 août 1980.
7. André Rufiange, *Le Journal de Québec*, 14 octobre 1979.
8. Jean Pochet, « Un américain sur 183,000 décide de la vie ou de la mort des séries télévisées », *La Presse*, 18 septembre 1974.
9. Louise Cousineau, *La Presse*, 27 mars 1980.
10. Comstock G. et al., *Television and Human Behavior*, Columbia University Press, New-York, 1978.
11. Jacques Perriault, « L'enfant face au développement des mass-media et des télécommunications », Unesco, Paris, décembre 1977.
12. Revue *CROC*, numéro 14, 1980.
13. Comstock et al., *op. cit.*
14. Propos de Renée Martel, *La Presse*, 19 janvier 1980.
15. Yves Bernier, *Le Soleil*, 22 octobre 1979.
16. Louise Cousineau, « La piraterie d'émissions : Arsène Lupin au secours de la pédagogie au Québec », *La Presse*, 20 octobre 1979.
17. Réginald Grégoire, *La télévision et les valeurs dans le projet éducatif*, Conseil supérieur de l'éducation, 1978.
18. Linda Kahn, « TV and kids : What you can do », *Learning*, octobre 1979.
19. Réal Michaud, Allocution prononcée au Séminaire franco-québécois sur la technologie éducative, Montréal, 5 novembre 1973.
20. *Attitudes et comportements des maîtres utilisateurs à l'égard de la radio et de la TV scolaires*, Recherche effectuée par le Comité de Recherches de la Radio-TV scolaires du ministère de l'Éducation, 1966.
21. « La presse à l'école ou l'information vue par des lycéens journalistes », *Le Figaro*, 20 mai 1974.

22. Michèle Guérin, « Le journal en classe », *Réseau*, juin 1974.
23. Ce reportage spécial, subventionné par la compagnie Seagram Ltée, est paru dans la revue *L'Actualité*, avril 1980.
24. Dans un compte rendu d'un livre, Laurent Laplante reprochait à l'auteur, dans *Le Soleil* du 24 novembre 1980, de n'avoir pas étayé son affirmation sur le rôle éducatif des médias.

Les effets nocifs des médias

Le dossier des médias comporte inévitablement des interrogations sur les effets maléfiques qu'ils auraient sur le développement des personnes et des populations. Nous faisons ici un examen sommaire des principaux griefs qui leur sont adressés. Dans le chapitre suivant, nous tentons de faire voir l'envers de la médaille en décrivant les aspects positifs possibles des médias.

Les critiques et les doléances à l'égard de la télévision sont fort nombreuses et souvent radicales :

> *De tous les modes d'exploitation de l'homme par l'homme, la télévision représente l'une des entreprises les plus envahissantes et constitue l'un des plus vastes réseaux d'agents d'aliénation que l'homme se soit donnés.*[1]

Ces jugements à l'emporte-pièce ne manquent pas quand on aborde le sujet de la télévision. En France, au début des années soixante, une attitude courante consistait à considérer que le prix de l'appareil de télévision était hors de proportion avec ce qu'on pouvait en retirer de valable[2]. Un chroniqueur dans un journal québécois écrivait : « La vie se révèle merveilleuse une fois la télé fermée »[3].

On déplore l'influence néfaste que la télévision exerce sur la famille, l'éducation et la culture. On lui attribue un rôle capital dans la « libéralisation excessive » des moeurs et dans l'existence de fléaux sociaux comme la violence et la criminalité. On la rend coupable, non seulement de perturber les relations sociales, mais de semer la confusion entre le réel et la fiction. On l'estime grandement responsable de la rupture du contact avec la nature.

La fiction dépasse la réalité

> *La télévision bouscule le cours habituel des travaux et des jours; elle juxtapose le présent, le passé et l'avenir sans crier gare; quand elle narre, elle rétrécit le temps plus souvent qu'elle ne le respecte; mais il lui arrive aussi de l'étirer en ralentis spectaculaires; elle fait alterner actualités et flash-back avec brio; elle plonge dans la préhistoire et anticipe vers le futur le plus lointain, toutes choses que le langage cinématographique a vulgari-*

sées mais elle les sert en abondance, à un rythme vif, en passant aisément du direct au différé, de l'authenticité au factice (autre dimension qui complique le repérage) sans que la date soit précisée et sans que le temps soit toujours laissé à l'esprit pour qu'il la précise. Et quand elle « reconstitue l'histoire », elle mêle sans vergogne le document d'époque à l'artificiel contemporain de l'émission, sans qu'à la limite, un adulte averti s'y reconnaisse....[4]

Ces caractéristiques du fonctionnement de la télévision favorisent « l'explosion du milieu », selon l'expression reprise par Repusseau. Le milieu ne se limite plus, dans l'espace, à l'environnement immédiat, et, dans le temps, au passé récent et au futur proche : « Le milieu, désormais, ne sera plus celui vers lequel on se sera déplacé ; chaque jour on pourra être »déplacé » sans délai, sans frais et sans fatigue, en n'importe quel point de la planète, et constater de visu comment l'on y vit, et à quoi ressemblent les paysages, les bêtes et les gens[5].

Le prix à payer pour cette mobilité nouvelle apparaît, à plusieurs, beaucoup trop élevé. La télévision aurait pour effet d'amener l'enfant à confondre la fiction et la réalité. Le cas d'enfants qui se sont jetés en bas d'un édifice, à la suite du visionnement de l'émission Superman, ne serait que l'illustration extrême d'une confusion assez fâcheuse à divers plans. Des spécialistes prétendent que même des émissions comme « *Sesame Street* » contribuent à la confusion : « L'enfant doit voir que le monsieur ou la madame à la télévision ne sont pas des personnages de rêve, bien maquillés, bien entraînés comme des marionnettes. L'enfant devrait pouvoir voir des personnages naturels, avec leurs défauts de langue, leur nervosité, leur manque d'articulation, etc »[6]. *Jean-René Ethier* soutient, pour sa part, qu'on refait ainsi la fausse route qu'on reprochait aux mythes de l'ancienne enfance : le Bonhomme sept-heures, le Père-Noël, les sorcières et saint Nicolas[7]. Les nouveaux héros interplanétaires créeraient un mysticisme rêveur qui a supplanté les divinités de l'ancienne enfance.

Les enfants seraient d'autant plus exposés à la confusion du réel et de la fiction qu'ils ne possèdent pas les points de repère et de défense accumulés par les adultes. Ces derniers ne réussiraient pas toujours, malgré tout, à surmonter ce climat de confusion : « À voir la façon dont les deux policiers auraient joué aux « cow-boys sur la route afin d'arrêter le véhicule du fuyard, on doit se demander si certaines émissions policières débiles n'ont pas plus d'effet sur la « performance » des maints agents (...) que les prescriptions du code criminel. Certains policiers jouent du révolver comme dans des films »[8].

La télévision — et l'univers de fiction qu'elle entretient — disqualifierait la vie réelle, en entraînant les gens dans son monde à elle, au lieu de témoigner de son environnement : « L'art, bien sûr, fait également cela : mais l'art reste plus libre, par son mutisme même. La télévision est l'art qu'on ne choisit pas (...). Au lieu de vraiment transmettre, elle s'interpose. Elle parle d'elle-même avant de parler d'autre chose. Elle biaise tout, jusqu'à l'émotion que, le plus souvent, elle nivelle »[9].

Marie Winn développe également ce thème d'une télévision qui empiète sur la vie réelle en projetant sur celle-ci un éclairage qui ne l'avantage pas. On a l'impression que Marie Winn reproche littéralement à la télévision de maquiller la vie : « Jusqu'à un certain point, les premières expériences que fait l'enfant auprès de la télévision ne feront que le déshumaniser, le mécaniser, rendre moins **réelles** les réalités et les relations qu'il rencontre dans la vie. Pour lui, les événements réels comporteront toujours des échos subtils du monde de la télévision »[10].

Marie Winn cite les résultats des recherches de Larry Gross et de Georges Gerbner, de l'Université de la Pennsylvanie. Ces résultats portent à croire que l'expérience de la télévision agit d'une manière signifiante sur les perceptions que les téléspectateurs ont de la réalité. Les téléspectateurs qui regardent **modérément** la télévision auraient répondu de façon plus réaliste que les **fervents** de la télévision à diverses questions sur le nombre d'Américains dans la démographie mondiale, le nombre d'actes de violence commis dans une semaine, etc. Les « erreurs » d'appréciation décelées chez les adeptes de la télévision seraient dues, selon Winn, au fait qu'ils « visionnent » sans cesse des programmes de fiction ou de choses irréelles rendus dans un style réaliste et dans un cadre réaliste : « Ces programmes, semble-t-il, commencent à prendre pour le téléspectateur une réalité trompeuse, un peu à la manière d'un rêve très puissant qui peut parfois causer de la confusion dans l'esprit du sujet, lequel se demande ensuite si tel événement n'a été qu'un rêve ou bien s'il est réellement arrivé ».

L'image et l'imaginaire faussé, rétréci

Une analyse des émissions pour enfants, sous l'angle de l'imagerie télévisuelle offerte aux enfants, conduit Gabriel Larocque à conclure à une espèce de facilité qui aurait pour répercussion de faire glisser l'imagination vers les stéréotypes, les représentations erronées, les fantasmes gratuits, loufoques, farfelus[11]. Larocque donne l'exemple du peu de place faite à la ville dans les émissions pour enfants et la façon retardataire de présenter un monde rural encore à l'âge de l'étable traditionnelle[12].

Pour l'enfant plus âgé, c'est toute la programmation des réseaux de télévision qui secrète le conditionnement plutôt que de développer l'imagination :

> *On aurait pu espérer que la télévision, branchée sur le temps mouvant, porte en elle le pouvoir d'assurer la fluidité et le renouvellement constant des images. Or, elle semble s'être rangée aux côtés des techniques de contrainte sociale, en contribuant, plus qu'aucun autre moyen, à la fabrication et à la diffusion des stéréotypes. Ceux-ci, que l'on pourrait définir comme des images cristallisées et immobilisées, sont pour un état de société un moyen de confisquer l'imaginaire à son profit.*[13]

L'imaginaire que cultive la télévision est confiné à un immense espace publicitaire. La télévision et les autres médias sont d'abord des véhicules de publicité, pour reprendre la formule de Jacques Godbout[14]. En ce sens, les médias ont tendance à être totalitaires. Ils réduisent les possibilités de l'imagination à quelques modèles qui ramènent à la standardisation de la société de consommation. La publicité crée des images qui font appel à la psychologie des profondeurs. La publicité subliminale joue avec les trente-six cordes sensibles des Québécois. Le nationalisme devient un bon vendeur. Un fabricant de jeans claironne, sur une musique entraînante, un slogan qui vante un produit « qui s'ajuste là où ça compte ». La compagnie *K-Tel* met sur le marché le disque « Émotions » et recourt à une publicité qui associe l'émotion à l'image d'un jeune homme se rendant, bien installé au volant d'une automobile de l'année, au domicile de son amie qui l'attend dans un décor fleuri.

C'est le règne de l'invasion de l'imaginaire par la publicité :

> *À l'imaginaire, la publicité a fait davantage que de fournir une forme, elle a légué ses modèles (...). Autrefois, les modèles étaient offerts par les*

morales religieuses, civiques, plus rarement par l'imaginaire. Aujourd'hui, les créneaux publicitaires nous permettent de parcourir la galerie de nos projections idéales, l'alignement des portraits de ceux à qui, finalement, nous souhaitons ressembler (...).[15]

La réduction de l'image télévisuelle à un imaginaire de publicité va de pair avec la passivité que développe l'expérience de la télévision. Un éducateur français décrivait avec concision mais d'une façon très suggestive le processus qui aboutirait au rétrécissement de l'imaginaire: « Il me semble que nos élèves attendent « l'image » qui fera réagir au lieu d'imaginer eux-mêmes ce qui satisferait leur besoin de rêve, d'évasion ou d'émotions. Ils vivent dans les images et ont peu d'imagination »[16].

La télévision agirait d'une manière analogue à l'alcool ou au valium, en empêchant l'individu de prendre contact avec sa propre imagerie mentale: « La question de fond est posée: la télévision n'est-elle pas **en soi** une technologie qui ne peut faire autrement qu'hypnotiser les usagers dans leur conscience et les paralyser dans leur corps?[17]. Au-delà d'un seuil de consommation, la télévision entraînerait automatiquement l'accoutumance de l'usager: « Cette pénétration massive s'effectue sans qu'un travail actif de sélection mentale des images intervienne de la part du téléspectateur. Contrairement à l'imprimé, la télévision impose autoritairement son propre rythme d'assimilation des signaux »[18]. L'information qui se situe dans l'espace mental du téléspectateur s'effriterait progressivement, pour se fondre dans l'inconscient, si elle ne s'exprime pas dans des comportements corporels.

Cet effet de la télévision sur le corps et le cerveau est l'un des arguments invoqués par Mander pour justifier sa conclusion d'éliminer simplement la télévision[19]. En plus de l'atrophie sensorielle et de l'inactivité corporelle et mentale, la télévision serait potentiellement cancérigène, à cause de l'ingurgitation massive de lumière phosphorescente qu'elle impose.

La télévision aurait engendré le grand fléau de la passivité. Dans le but d'éloigner les jeunes de la télévision, les responsables du programme YMCA, à Sainte-Catherine (Ontario) ont conçu des activités pour apprendre aux tout-petits à développer leur créativité[20]. Car la télévision initierait à la paresse, « en venant renforcer ce sens très aigu de l'à peu près ».

Ils en viennent à considérer un peu le cours comme une séquence de la télévision (...). Souvent, ils s'avachissent sur leur chaise et attendent un spectacle, refusent une participation active (...). Ils prennent avec le professeur les mêmes libertés qu'avec l'écran de télévision (...). Entre un professeur et une présentatrice de télévision, les élèves voient sans doute une différence d'élégance plutôt qu'une différence de fonction![21].

La télévision est une « activité vide », pour reprendre l'expression de Noëlle de Chambrun[22] dans son résumé du livre de Marie Winn. Cette dernière insiste particulièrement sur cet aspect: « La télévision est un agent de détente, de calme, de « relaxation », alors que la prise de conscience normale exige une certaine vivacité et tension de l'esprit qui vont à l'encontre de la détente (...). La télévision implique des activités mentales plus proches de celles qu'on éprouve dans un état de drogue que dans celui d'une conscience normalement éveillée[23].

Marie Winn s'applique à faire ressortir les retombées de cette passivité sur les relations humaines et sociales. La passivité serait à l'origine d'un nouvel art de communiquer sans paroles: « On a l'impression que, pour cette génération qui vient de monter, le discours ordinaire ne constitue pas une forme de communica-

tion aussi indispensable que pour les générations antérieures (...). Presque invariablement, chacun des changements que l'on observe dans le comportement des jeunes de cette génération-là va dans la direction de la pensée non cognitive, non active et non verbale »[24]. Marie Winn fait allusion à leurs marmonnements, à leurs hésitations, à leur élocution sans suite logique. Elle décrit ce qui correspond au phénomène québécois du « Tsé j'veux dire... » noté par beaucoup d'observateurs, d'analystes et d'éducateurs.

Winn trouve dans les découvertes de l'organisme américain responsable d'évaluer les progrès scolaires une indication du fléchissement constant des aspects logique et verbal du fonctionnement mental chez les jeunes de la génération de la télévision. Des jeunes de treize et de dix-sept ans auraient fait preuve d'une carence au plan de l'aptitude à tirer des conclusions de ce qu'ils lisaient.

Le savant idiot et les demi-civilisés

On rappelle parfois que « le plus mortel de tous les péchés possibles est la mutilation de l'esprit d'un enfant »[25]. Sans aller jusque-là, bien des personnes s'interrogent avec inquiétude sur l'impact de la télévision sur la formation des jeunes. La télévision leur apparaît synonyme d'abrutissement et d'incrustation électronique. **Les unes** sont d'abord heurtées par le mauvais goût des médias. On se souvient des levées de protestation qui accompagnent certaines émissions, films ou articles. Il arrive de retrouver dans la même page réservée aux lecteurs deux plaintes relatives à la diffusion de productions culturelles « indignes » de circuler dans les médias[26]. L'une des lettres jugeait scandaleuse pour la culture québécoise la télédiffusion du film de André Forcier, « L'eau chaude, l'eau frette ».

Les autres sont plus sensibles aux conséquences de la suprématie qu'exerce la télévision sur d'autres formes de culture plus aptes au développement de l'esprit. La fugacité même de l'image ne produit-elle par un flot d'informations fragiles qui équivaudrait à peine au contenu d'un cours limité à une table des matières, sans autre forme d'explication substantielle ? Ne peut-on pas dire de la télévision et du cinéma ce que les éditorialistes de journaux disaient jadis de la radio : « Des paroles en l'air ?[27] N'est-on pas en présence d'une bouffe d'images qui risque plus d'être indigeste qu'autre chose ?

Il n'est même pas sûr, pour d'autres, que les médias électroniques parviennent à inciter à l'information et à la connaissance. On serait plutôt porté à imputer aux médias la responsabilité du nombre d'illettrés que l'Amérique du Nord découvre avec une stupeur qui n'a d'égale que l'ampleur des investissements consentis aux systèmes scolaires.

Au mieux, les médias ne pourraient que fabriquer des **savants idiots**, selon l'expression que Marie Winn utilise avec particulièrement de vigueur et de dérision :

> *Mais à l'âge pré-scolaire, les connaissances basées sur la télévision évoquent le* ***savant*** *idiot, c'est-à-dire un être profondément retardé qui exhibe quelques talents remarquables — comme de pouvoir effectuer mentalement des multiplications de cinq chiffres ou accomplir quelques autres exploits mathématiques vraiment prodigieux. L'enfant éduqué par la télévision peut lancer des mots et des idées qu'il ne comprend pas et exprimer*

des « faits » dont il n'a ni l'expérience ni la connaissance suffisante pour en juger l'exactitude et la réalité. Le petit enfant qui imite les annonces télévisées ou qui bredouille des mots et des phrases complexes que lui a apportés la télévision, en un mot le petit ***savant de la télévision****, n'est pas plus capable d'utiliser pour son propre développement humain ses connaissances à base de télévision que le faux génie, en ce qui concerne l'usage de ses manipulations mathématiques ahurissantes.*[28]

Si l'on prolonge la logique de Marie Winn, le **savant idiot** qui sait tout sans rien savoir deviendrait, avec les années, un demi-civilisé, pour reprendre l'expression répandue par le roman de Jean-Charles Harvey[29]. C'est le thème des nouveaux « barbares », ces jeunes déracinés et incultes.

La demi-culture, amalgame confus d'images, serait le fruit amer de l'omniprésence des médias et de leur « médiocrité généralisée ». Ce ne sont évidemment pas les exemples qui manquent pour étayer le dossier des lacunes de la télévision et des autres médias. Gilles Proulx a fait l'inventaire des misères de la « radio privée » : Dans l'ensemble, la radio du secteur privé ne s'est guère préoccupée des valeurs culturelles, se bornant dans la plupart des cas à rechercher les améliorations techniques susceptibles de mieux servir ses fins commerciales (...). Au contraire, notre radio fait plutôt refléter l'image d'une société qui évolue dans la bêtise, la facilité et le joual »[30]. Dans une lettre adressée à la *Presse*, en 1974, un animateur d'émission dite de « lignes ouvertes » déplorait la piètre qualité de ce genre d'émission qui refléterait une grande faiblesse documentaire[31]. En France, le film de Jean Yanne (dont le titre peut se résumer à « *Tout le monde est beau, tout le monde est gentil* ») se trouve à canaliser le mouvement de critique de la radio des années '70, une radio qui donne le goût de reprendre la formule de Crémazie: « Et l'illusion consolera leur vie ».

Alliée avec d'autres caractéristiques qui illustrent le versant sombre des médias (sensationalisme, partialité, autoritarisme, etc.), cette « facilité »* semble bien servir l'argumentation qui associe les médias au développement d'une « demi-culture » où règnent en maîtres des pseudo savants.

La perte de contact avec la nature

Lorsqu'on me demande si la télévision est néfaste pour les jeunes, je ne crois pas personnellement qu'elle les habitue ou les incite à la violence. Mon souci est autre: je constate qu'un fantastique pourcentage de gens ont perdu le goût, l'art et le plaisir de percevoir le monde extérieur par les sens. Si vous remplacez une perception directe par une perception à travers l'écran, vous perdez l'habitude de sentir le monde en exerçant vos facultés sensorielles, et c'est un énorme appauvrissement. Connaît-on le printemps pour avoir vu un arbre en fleurs à la télévision?.[32]

La télévision et le cinéma seraient en partie « responsables » de la popularité des techniques de la « relaxation sensorielle ». La télévision contribuerait, plus que toute autre technologie, à éloigner l'être humain d'un contact nécessaire avec la nature. La télévision constituerait la phase ultime de l'évolution souvent tumultueuse du couple nature-culture. La télévision viendrait couronner le processus de dissociation solidement mis en branle par le milieu urbain. Ce dernier

* Une analyse plus détaillée de la « facilité » des médias est faite dans le texte intégral sur les médias et les autres formes d'école parallèle.

tend à remplacer implacablement tous les bruits qui ont des relents de la vie champêtre. Des règlements municipaux, à Montréal, régissent les bruits d'animaux, les sons de cloche, etc. La ville de béton rapetisse les espaces verts invités d'ailleurs à se recycler au rythme de la vie urbaine.

Cet argument écologique à l'encontre de l'action des médias est un thème qui prend de plus en plus d'importance. Il forme la trame de l'un des fils conducteurs de Mander, dans son plaidoyer sur les périls de la télévision: « La société occidentale, urbaine et industrielle, nous a coupés de nos racines. Il n'y a plus moyen d'avoir un contact direct avec la nature. Toutes nos expériences sont médiatisées. Nous sommes devenus des usagers, des consommateurs d'images renvoyant à l'expérience des autres. Dans cet environnement artificiel, nous confondons l'événement avec l'image télévisée et biaisée le concernant »[33]. La force des médiations est si grande que même les personnes les plus habituées et les plus averties du fonctionnement des médias (à cause du métier qu'elles pratiquent) se laissent parfois prendre au piège des médias, quant elles oublient de pondérer les événements en fonction du prisme des médias. Un personnage politique devait, un jour, répondre à ceux qui lui demandaient pourquoi il avait eu une réaction exagérée en telle circonstance: « J'avais lu trop de journaux ».

Jacques Dufresne reprend le même thème, d'une façon plus imagée: « L'oiseau de l'écran ne revient jamais. L'oiseau des arbres revient... et c'est ainsi que peu à peu il nous apprivoise »[34]. La télévision aurait des effets dissociatifs puissants, comme le proclame vigoureusement Robert Toupin en qualifiant la télévision de « décousu tonitruant qui disloque les espaces, les continuités inscrites dans la nature et les rythmes que le temps fait mûrir, frappant d'interdit le sentiment qui pourrait révéler la puissance intérieure d'un être, la tendresse ou la violence déchaînée d'une passion, la transparence d'une parole »[35].

C'est que le temps passé devant l'écran met au rancart des activités qui permettent de nouer des rapports réels avec la nature et avec la vie. Il en est ainsi du temps libre:

> *Le rôle primordial du temps libre dans la vie d'un enfant, c'est de lui fournir les occasions indispensables de diminuer son degré de dépendance envers les adultes et toute autre attache et de développer sa propre personnalité. Cela ne peut se produire en un clin d'oeil mais seulement petit à petit, jour après jour, année après année, par une accumulation d'expériences de temps libre, dont chacune révèle si peu de choses que peut-être ni l'enfant ni les parents ne s'en rendent compte. C'est uniquement par ces expériences de temps libre, par ces activités, animées par l'enfant lui-même, dans lesquelles il invente des jeux et rêve à d'autres réalisations, que l'enfant se forge une personnalité assez indépendante pour pouvoir prendre dans ses activités mêmes la place des gens et des choses dont il a dépendu depuis si longtemps.*[36]

Jadis, avant la télévision, poursuit *Marie Winn*, même la maladie devenait un événement spécial propice aux activités créatrices et à l'entretien de relations très particulières avec les parents et les frères et les soeurs. En devenant un remède plus efficace que l'aspirine, la télévision a transformé l'expérience de la maladie. Sans la télévision, la maladie aidait l'enfant à comprendre peu à peu les rapports qu'il peut y avoir entre le temps et les activités de la vie: « Depuis l'avènement de la télévision, la maladie d'un enfant n'est quelque chose de spécial que dans la mesure où celui-ci est autorisé à regarder plus de télévision que de coutume »[37].

En somme, ce thème d'une télévision qui rompt le contact avec l'environnement naturel a une double connotation. L'écran produit une image déformée de la nature et par le fait même brouille l'importance réelle de l'environnement naturel dans la qualité de la vie humaine. La télévision agit alors comme les substances chimiques qui colorent la nourriture. L'écran détourne **ensuite** l'attention d'un ensemble d'activités naturellement bénéfiques à la personne. Ce peut être une simple marche, une conversation sociale, un temps libre, une participation à la vie communautaire, etc. La télévision et, à un moindre degré, les autres médias renforcent considérablement l'emprise de la technologie en court-circuitant les liens humains avec la nature, en réduisant les relations interpersonnelles au profit des rapports médiatisés, en distrayant l'être humain d'une capacité d'écoute à des besoins plus intérieurs.

« The world is a stage »

Pendant la seconde guerre mondiale, « les films de gangsters » n'avaient pas la popularité qu'ils devaient atteindre plus tard. Un bandit qui « descendait » une demi-douzaine d'individus ne faisait pas le poids contre une vedette comme Hitler, dans un scénario beaucoup plus dramatique que tout ce que la *Warner Brothers* pouvait imaginer[38]. Il semble bien que les médias ont, depuis lors, pris leur revanche en devenant une immense machine qui transforme le monde entier en une vaste scène. La place faite à l'information socio-politique au sein d'une télévision-spectacle aurait pour effet de ramener les conflits sociaux, politiques et militaires de tous les coins de la planète au rang d'un fait divers ou de la violence fictive des séries policières.

Jean-Louis Roux, homme de théâtre, décrit le théâtre « comme un divertissement et comme un éveilleur de conscience, alors que la télévision s'en tiendrait à endormir les gens en cristallisant leur attention sur des aspects non essentiels de la vie, tels le sport »[39]. Serge Proulx fait l'hypothèse que le groupe d'âge des 15 à 25 ans constitue la première génération que la télévision contribue à tranquilliser, politiquement[40].

Il existe deux façons diamétralement opposées de paralyser la conscience sociale des masses: le sommeil de l'indifférence et l'affolement insécurisant. La télévision utiliserait les deux méthodes, avec une efficacité égale. Mais l'indifférence, qui coule comme l'eau sur le dos d'un canard, demeure la technique la plus populaire. À la télévision, les drames politiques se confondent facilement avec la simple catastrophe d'un écrasement d'avion ou d'un tremblement de terre. La mort des étudiants à Mexico ou à Karmoul reçoit, dans les médias, le traitement accordé aux pertes de vie qui se sont produites dans un grand rassemblement, à l'occasion du séjour de Jean-Paul II en Afrique. La violence légalisée des états despotiques voisine la violence des faits divers.

Le citoyen s'habitue à visionner les scènes les plus désespérantes, celles de l'assinat de Mgr Romero en train de dire sa messe dans une chapelle du Salvador ou du meurtre d'un journaliste américain au Nicaragua, tiré à bout portant devant les caméras de la télévision. C'est la répétition devenue presque banale, de l'exécution du président Kennedy et de Lee Oswald, son présumé assasin.

La dramatisation même de ces horreurs ne parvient pas à rendre compte de la réalité: « C'est difficile d'imaginer toute l'horreur des camps de réfugiés cambodgiens en Thaïlande. La télévision, les journaux en donnent une petite idée mais

c'est tellement loin de la réalité. C'est indescriptible »[41]. On peut dire la même chose de bien d'autres réalités : « Les journaux rapportent de temps à autre des cas de torture. En lisant ces dépêches, on a parfois l'impression qu'il s'agit là « d'égarements » passagers de telle ou telle société. Hélas, on se trompe lourdement. Il suffit de feuilleter un dossier de presse quelque peu étoffé pour constater que la torture, l'emprisonnement arbitraire, le meurtre en série, constituent dans les pays les plus divers, à l'Est comme à l'Ouest, au Sud comme au Nord, une réalité quotidienne »[42].

La télévision passe sous silence la dynamique profonde qui sous-tend les horreurs qu'elle montre. La rareté des émissions d'affaires publiques orientées vers le reportage explicatif ne permet pas de faire le tour de situations. Le reportage de l'émission *Télémag* sur le terrorisme en Italie ne réussit pas à répondre aux questions soulevées au cours du reportage. En d'autres circonstances, c'est la guerre des cotes d'écoute qui relègue à des heures impossibles des documents de haute teneur explicative. L'un des plus intéressants documents jamais produits (y compris les documents écrits) sur le mouvement international de la contestation étudiante a été présenté sur les ondes de Radio-Canada, au printemps 1980... à minuit et vingt, un jour de semaine.

Malgré tout, le nombre d'informations diffusées et la puissance de l'image ne peuvent laisser tout le monde indifférent. Les changements sociaux et politiques ne se répercutent-ils pas sur les médias comme sur un tambour ? C'est précisément ce rythme qui semble pousser une partie de la majorité silencieuse à chercher à se protéger, à s'évader d'un environnement socio-politique insécurisant. Les médias égrènent, avec la régularité d'une pluie d'automne, les drames devant lesquels le citoyen se sent démuni. Ces drames en viennent rapidement à ne conserver qu'une saveur de cours de géographie des horreurs.

Que peut signifier, dans ces conditions, la solidarité du nouveau village électronique ? Qui se souvient même du massacre de la population civile d'un village, pendant la guerre au Vietnam ? Dans une salle de cinéma où l'on pouvait revivre ces scènes, une partie de l'auditoire trouvait le moyen de laisser percer des rires, à un moment où seule une Commission royale d'enquête pourrait découvrir en quoi la séquence filmée prêtait à sourire ? La chanson de Sylvain Lelièvre prend alors toute sa dimension analytique : « Le programme double, il n'y a rien comme ça pour oublier ce qui ne va pas ! » L'action des médias ne servirait qu'à faire éclater les frontières entre les secteurs d'activités, au profit du domaine du spectacle. Si les médias ne peuvent même pas favoriser une solidarité minimale à l'intérieur du nouveau village, comment croire qu'ils sont en mesure d'avoir plus d'efficacité à d'autres plans ? Au lieu du village électronique de McLuhan, peut-être faudrait-il référer à la vision d'un autre écrivain célèbre : « The world is a stage » ?

Conclusion

Nous venons d'examiner quelques dimensions importantes du faisceau d'effets néfastes attribués à la télévision et à ses alliés électroniques en particulier. À travers cet exposé, nous avons déjà noté des arguments qui semblaient les appuyer ou, au contraire, aller à leur encontre. Nous voulons ajouter ici un complément à cette « discussion ».

Au chapitre de la passivité et du rétrécissement de l'imaginaire, le « dossier » de la télévision semble particulièrement chargé. Il y a pourtant

quelques indices qui laissent présager que la « cause » n'est peut-être pas aussi « entendue » qu'on pourrait le croire. Il y a une dizaine d'années, une équipe du Service des moyens techniques d'enseignement, du ministère de l'Éducation, réalisait une enquête auprès de 387 écoliers et d'une centaine d'institutrices, en vue de mieux orienter la conception des 150 émissions de français oral destinées aux élèves de la deuxième année[43]. Un sous-objectif de l'étude visait à connaître les goûts et les habitudes de téléspectateurs des jeunes de cet âge.

Dans l'une des 39 écoles choisies, quatre institutrices ont eu l'heureuse idée de prendre l'initiative de demander à leurs élèves, en prévision de la visite des enquêteurs, de dessiner les personnages de leur émission de télévision préférée. Les trois émissions les plus citées étaient Bobino, la Cabane à Midas et Ultraman. Au sujet des dessins des enfants, les enquêteurs font observer :

> *Il est à noter que l'interprétation plastique, pour les enfants, de leurs émissions préférées ne reflète en rien, ou à peu près pas, la réalité télévisée. La vision qu'ils ont de l'objet télévisé n'est jamais figée ou bêtement calquée sur la réalité vue ou entendue. Ils campent leurs personnages d'une façon très personnelle, sans ce souci « adulte » de la copie ou de la transcription précise ». C'est ainsi que les enfants ont perçu Bobinette en lui prêtant une grande variété d'attitudes et de costumes qui avaient peu à voir avec le personnage de la télévision. Seulement deux enfants sur quatorze ont donné à Ultraman une forme assez similaire à la copie originale. La maison habitée par l'Oncle Bill est devenue « une maison familiale » pour les jeunes téléspectateurs.*

On voit l'intérêt de ce résultat de recherche recueilli dans des circonstances spontanées et fortuites, puisqu'il ne se situe pas dans la ligne des investigations principales des enquêteurs. **La distance entre les images pourtant bien intégrées par les enfants et la représentation qu'ils en conservent ne préfigure-t-elle du mode de relation que les enfants entretiennent avec la télévision** ? Cet important constat, s'il était confirmé, ne signifie-t-il pas en même temps que les enfants installés devant l'écran ne sont pas aussi passifs qu'on le croit ?

Il existe un deuxième effet nocif qui mérite qu'on revienne sur le sujet. C'est celui basé sur l'argument que la télévision exerce un monopole destructeur du temps de l'enfant et de l'adulte, les empêchant d'avoir des activités créatrices et d'entretenir un réseau de relations humaines et sociales nécessaires au développement de l'enfant, de la vie familiale et communautaire. Pour diverses raisons, cette argumentation semble reposer sur des bases relativement fragiles.

Les démonstrations les plus attrayantes, telle celle contenue dans l'ouvrage de Marie Winn, s'inscrivent d'abord dans un vaste arrière-plan qui idéalise les modes de vie antérieurs à l'avènement de la télévision. La vie de famille avait-elle toujours et pour tout le monde la richesse inouïe qu'on lui prête ? Les loisirs de la population étaient-ils de nature si active et si créatrice ? Les jeux de cartes ne représentaient-ils pas alors une forme de loisir aussi accaparante que la télévision ? Ce loisir était, bien sûr, propice à la conversation, à l'entretien d'échanges sociaux de voisinage et même à l'expression de l'esprit de fête. Mais à cet égard, la télévision ne possède-t-elle pas ses propres atouts ? Sans compter que de nouvelles formes de loisirs, telles la pratique du ski de randonnée ou le souper au restaurant, sont venues prendre le relais pour recréer une atmosphère d'échange et de fête adaptée à l'évolution des modes de vie.

On a également tendance à conférer à la télévision une emprise peut-être exagérée. Les jeunes enfants passent beaucoup de temps devant l'écran mais il

en reste encore passablement pour s'adonner à d'autres activités mieux accordées aux lois de la psycho-motricité. L'arrêt souvent prolongé devant l'écran fait partie du circuit d'activités de l'enfant et de son tourbillon incessant. Il faudrait voir si l'intégration de la télévision dans le mouvement de l'enfant a causé autant de « ravages » qu'on le prétend. Jusqu'à quel point la diversité nouvelle des activités ne compense-t-elle pas « l'immobilisme » accru? Tout comme le travail de la femme à l'extérieur du foyer ne diminue pas nécessairement la densité et la qualité de la relation de la mère avec l'enfant. La télévision ne modifie pas non plus obligatoirement l'expérience de la maladie d'une façon radicale parce que le temps passé devant l'écran allège la durée des heures incroyablement étirées par la maladie.

Concernant les autres effets des médias, il y a lieu, troisièmement, de s'attarder de nouveau au thème du savant idiot et de la fluidité des informations, des images, des connaissances transmises dans les médias électroniques et même dans la presse. Il est évident que la télévision a fourni à l'enfant de quatre ou cinq ans de nouvelles « munitions » pour développer son sens du mimétisme. Cet agrandissement du champ d'action de l'enfant enlève peut-être un peu de « valeur » à ses bons mots ou à ses gestes amusants, jadis rehaussés par leur rareté même, mais cette situation nouvelle justifie-t-elle le statut de « savant idiot » ? La problématique du demi-civilisé apparaît par ailleurs plus proportionné aux enjeux qu'on cherche probablement à placer sous le thème du « savant idiot ». Mais cette problématique doit être envisagée dans le contexte des relations entre la culture d'élite et de la culture de masse.

La fugacité même de l'image et des médias en général n'est peut-être pas aussi absolue qu'on pourrait être porté à le croire. Il y a d'abord le fait des réseaux de télévision qui distribuent, sur demande, la transcription de certaines émissions. Il y a surtout l'évolution de la technique elle-même qui réduit la fugacité des médias. Une émission radiophonique a fait l'expérience de répéter deux fois, de façon consécutive, des propos émis sur les ondes, reproduisant ainsi l'équivalent des **soulignés** de l'imprimé. La couleur, la « miniaturisation » des appareils-caméras, les vidéo-cassettes, les effets électroniques de tout genre, apportent une sophistication de la technologie qui augmente les chances de transmission du message.

Notes

1. Robert Toupin, *Relations*, août 1979.
2. Claude Brémond, *Culture scolaire et culture de masse*, École pratique des Hautes Études, Paris, 1963.
3. Paul Roux, « Plaidoyer en faveur de l'anti-télé... », *Le Soleil*, 19 février 1979.
4. Jean Repusseau, *L'enfant à la lucarne*, Note pédagogique sur les rapports entre la prolifération des médias et l'inadaptation, Conseil d'orientation pour la prospective et l'innovation en éducation (C.O.P.I.E.), 1979.
5. *Idem*.
6. Au Congrès des câblodistributeurs, tenu en avril 1979, un panel regroupait Sylvaine Watters, John Abel et d'autres spécialistes, *Le Soleil*, 4 avril 1979.
7. Jean-René Ethier, « La télévision devant l'enfant », *Relations*, août 1979.
8. Jean-Claude Leclerc, « Un verdict équitable », *Le Devoir*, 5 janvier 1980.
9. Jean-René Ethier, *ibid*.

10. Marie Winn, *TV, Drogue*? Éd. Fleurus, France, 1979.
11. Gabriel Larocque, « L'imagerie télévisuelle », *Relations*, août 1979.
12. Gabriel Larocque, Exposé fait dans le cadre du *Congrès international* sur « L'enfant et la vie urbaine », 31 octobre au 4 novembre 1979, Montréal.
13. Jean Capin, *L'effet télévision*, Grasset, Paris 1980, p. 213.
14. Jacques Godbout, « Voulez-vous être des télé-consommateurs ou des hommes? », *Le Jour*, 13 avril 1974.
15. Jean Capin, *op. cit.*, p. 211.
16. Claude Brémond, *op. cit.*
17. Serge Proulx, « Faut-il éliminer la télévision? », *Le Devoir*, 7 octobre 1978.
18. Serge Proulx, *ibid.*
19. Serge Proulx résume les quatre arguments avancés par Jerry Mander, dans son livre *Four arguments for the Elimination of Television*, Morrow, New-York, 1978.
20. *La Presse*, 23 février 1980.
21. Claude Brémond, *op. cit.*
22. Noëlle de Chambrun, « L'opium des petits », *Le Monde diplomatique*, mai 1979.
23. Marie Winn, *op. cit.*
24. *Idem.*
25. C'est ainsi qu'un journaliste, Yves Bernier, rendait compte des discussions au sein d'un atelier regroupant des spécialistes des médias, *Le Soleil*, 4 avril 1979.
26. *Le Soleil*, 4 février 1980.
27. Louise Cousineau, « Roger Baulu: 70 ans et un règne qui dure », *La Presse*, 1 mars 1980.
28. Marie Winn, *op. cit.*, p. 26.
29. Jean-Charles Harvey, *Les demi-civilisés*, Les Éditions de l'homme, Montréal, 1966.
30. Gilles Proulx, *L'aventure de la radio*, Éditions *La Presse*, 1979.
31. André Gagnon, « Les Québécois ignorent ce qu'est la démocratie », *La Presse*, 23 avril 1974.
32. René Dubos, Entrevue donnée à Sophie Lannes, de la revue *L'Actualité*, janvier 1980.
33. Serge Proulx, « Faut-il éliminer la télévision? », *op. cit.*
34. Jacques Dufresne, « L'enfant et la télévision », *Le Devoir*, 29 septembre 1979.
35. Robert Toupin, *op. cit.*
36. Marie Winn, *op. cit.*, p. 183.
37. *Idem*, p. 206.
38. Joe Hyams, « Bogart et Bacall..., Épisode de Casablanca, *La Presse*, 15 septembre 1979.
39. Jean-Louis Roux, Entrevue donnée à Martial Dassylva, *La Presse*, 6 octobre 1979.
40. Serge Proulx, « Télévision de masse et générations tranquilles », *Relations*, août 1979.
41. C'est le point de vue exprimé par Alain Pronovost, au retour d'un séjour de trois mois dans ces camps. Ce témoignage est paru dans un quotidien.
42. Jean-Pierre Proulx, « La mort apprivoisée », *Le Devoir*, 11 octobre 1980.
43. Robert Michaud, Marcel Chabot, Suzanne Lanctôt et Gilles Breton, *Les écoliers de deuxième année et la TV*, S.M.T.E., Ministère de l'Éducation, 1969.

Les effets bénéfiques des médias

La panoplie des effets nocifs réels ou appréhendés suffit presque à nous faire hésiter à dégager les fonctions nobles ou simplement utiles des médias. Quelles influences bénéfiques pourraient compenser la manipulation, la médiocrité culturelle, la standardisation sociale, la dilution du sens social, la dissolution de la famille, la confusion du réel et de la fiction, le rétrécissement de l'imaginaire, etc? L'hésitation s'amplifie lorsque des ouvrages récents considèrent que les premiers observateurs du phénomène de la télévision souffraient d'une étrange myopie: « Presque sans exception, ils envisageaient la télévision comme ayant une influence favorable, bénéfique, voire merveilleuse, sur la famille »[1].

Nous allons tout de même essayer d'entrevoir les contributions possibles des médias dans la vie sociale, culturelle et politique d'une collectivité. Nous les groupons autour de quatre axes principaux:

- la démocratisation de la culture
- le nouvel environnement éducatif
- l'imaginaire au service du réel
- les solidarités nouvelles

La démocratisation de la culture

Les esprits les plus réfractaires à la culture de masse induite par l'omniprésence des médias ont cependant été séduits par le potentiel extraordinaire des nouveaux médias électroniques au plan de la diffusion des oeuvres de la « culture cultivée ». La possibilité d'accéder à la « grande musique » et au théâtre classique réconciliait quelque peu ces esprits avec la télévision. On se réjouissait du fait que les « manifestations supérieures » de la culture fûssent mis à la portée de personnes qui n'avaient pu y aspirer auparavant. La télévision venait combler le « vide culturel » des campagnes. Elle devenait un puissant facteur de culture dans les villes démunies des équipements les plus élémentaires.

Mais, en fait, le mouvement de démocratisation culturelle avait des ramifications beaucoup plus profondes. Les médias modernes mettaient fin à l'isolement de communautés complètes pour les raccrocher à la planète. La culture retrouvait son sens premier, celui d'être une façon de se situer par rapport au monde et aux autres:

Effectivement, les messages véhiculés par la télévision proviennent souvent d'au-delà de la ligne d'horizon, voire des fonds sous-marins ou des espaces lunaires. Aussi, plus profondément, la télévision ne dispose pas seulement de la capacité de reproduire et de montrer l'homme et l'univers; elle est également un extraordinaire instrument d'investigation et d'exploration, habile à révéler au téléspectateur aussi bien l'intérieur d'une cellule que l'expressivité de la figure humaine. Ces messages intéressent, séduisent, émeuvent, passionnent, parce qu'ils rejoignent un désir profond et permanent de l'homme de connaître l'univers lointain avec lequel il se sent en relation par de multiples et mystérieux liens tout autant que le milieu proche où il trouve habituellement une bonne part de la satisfaction de ses besoins humains les plus fondamentaux.[2]

Cette ouverture au monde s'applique d'ailleurs tout autant à l'environnement immédiat. L'animatrice de télévision Denise Bombardier utilise une formule heureuse pour décrire le rôle « révélateur » de la télévision: « Avant de nous donner accès aux autres, la télévision nous a donné accès à nous-mêmes »[3]. McLuhan avait déjà observé le phénomène: « Tandis que le Canada anglais en est resté au XIX^{e} siècle, le Canada français a sauté du XVII^{e} au XX^{e} siècle parce que c'est la radio et la télévision qui leur ont donné une nouvelle image d'eux-mêmes. C'est beaucoup plus fort que chez les Canadiens anglais dont l'image a été façonnée par l'épopée du chemin de fer »[4]. Au-delà de ces raccourcis historiques et sociaux dont raffole McLuhan, ces propos font bien ressortir le caractère **actif** de l'impact des médias.

Le caractère « agissant » des médias se retrouve au plan du vécu le plus prosaïque. Quand la télévision permet à toute une population d'assister au hockey du Forum, c'est en soi tout un changement qu'elle introduit dans la quotidienneté d'un peuple dont des générations entières avaient été privées d'un fait culturel aussi important que le hockey et les Canadiens de Montréal... et, désormais, des Nordiques de Québec.

Mais les médias ne se contentent pas de relier à l'extérieur ou au monde; ils créent une nouvelle culture: « En fait, ce sont les mass-media qui vont créer cette importance d'une façon presque totalement autonome puisqu'ils sont capables de faire peser dans l'esprit des foules le mariage de la princesse d'Iran d'un poids égal au dernier progrès de l'énergie atomique »[5]. C'est le passage de la « culture traditionnelle humaniste » à la « culture mosaïque » décrit par *Moles*:

Le rôle de la culture est de fournir aux perceptions de l'individu regardant le monde extérieur, un écran de concepts sur lequel il projette et repère ses perceptions. Cet écran conceptuel avait, dans la culture traditionnelle, une structure réticulaire rationnelle, organisée d'une façon presque géométrique(...) On savait disposer des concepts nouveaux par référence aux concepts anciens. La culture moderne que nous appellerons « mosaïque » nous offre un écran de référence semblable à une série de fibres accolées au hasard: les unes longues, les autres courtes, les unes épaisses, les autres fixes, placées, à l'extrême, dans un désordre total. Cet écran s'établit par la submersion de l'individu, dans un flux de messages disparates, sans aucune hiérarchie en principe: il sait tout de tout; la structuration de sa pensée est extrêmement réduite[6].

Le nouvel environnement éducatif

> *Personnellement, je considère comme une date importante dans notre histoire collective, la soirée du 3 mai 1959, alors que Radio-Canada présentait, en l'honneur de la béatification de Marguerite d'Youville, une émission dramatique consacrée à la vie de l'héroïne(...) Après cet épisode, il ne fut plus possible pour personne d'entrevoir l'histoire comme avant. Tout devint curieusement contestable(...) Le quatrième vers de notre hymne national — « ton histoire est une épopée » — faisant bien piètre figure à côté des films, romans fleuves et des émissions d'information du petit écran(...) Au fond, pour la première fois peut-être, notre collectivité a cessé... de se conter des histoires.*[7]

Cette illustration de la puissance de la télévision est tirée d'un ouvrage récent d'une spécialiste en enseignement de l'histoire. Cet exemple n'est-il pas qu'une illustration particulièrement vivante, parmi bien d'autres, de l'éclatement de l'environnement éducatif traditionnel?

> *Pendant très longtemps, les écoles furent en mesure de fournir à leurs élèves l'essentiel, sinon la totalité de l'apport culturel dont ils avaient besoin pour leur destinée sociale: c'est le « monde clos » dont a parlé Snyders(...) « On ne vit jamais, dit Renan, un isolement plus complet de l'air ambiant ». L'idée directrice de cette pédagogie, commente Snyders, c'était de « former l'enfant en déployant autour de lui la protection et la pureté d'un univers fondamentalement différent du monde quotidien.*[8]

C'est l'avènement de la nouvelle école annoncée par McLuhan, dans **Mutations 1990**:

> *La télévision aidera les étudiants à explorer la réalité sur une grande échelle: elle leur permettra d'observer un atome aussi bien que les espaces inter-stellaires, ils pourront analyser leurs propres ondes cérébrales, créer des modèles artistiques à partir de la lumière et du son, se familiariser avec d'anciennes ou de nouvelles coutumes, etc. et tout ceci où qu'ils soient. La télévision sera l'outil de l'engagement individuel, de la communication* ***réciproque****, que ce soit avec d'autres gens ou avec d'autres systèmes sociaux ou scientifiques(...) À l'avenir, l'étudiant vivra réellement en explorateur, en chercheur, en chasseur à l'affût sur cet immense terrain que sera son univers d'informations, et nous verrons surgir, revalorisées, de nouvelles relations humaines. Les enfants, même très jeunes, seuls ou en groupes, chercheront par eux-mêmes des solutions à des problèmes peut-être jamais encore envisagés comme tels.*[9]

Cette anticipation était reproduite, en d'autres termes, en épigraphe d'un livre de recension des enquêtes sur la télévision: « La télévision peut être considérée comme une fenêtre sur le monde, une école, si l'on veut, à travers laquelle les jeunes ont une certaine perception du monde, et où ils apprennent, à partir d'exemples répétés, comment il faut faire, face aux difficultés de la vie »[10]. Est-ce à dire, comme Roger Garaudy: « La télévision ne saurait être parallèle à l'école, en marge. Elle est au centre comme son élément moteur ou alors elle n'est rien »[11].

Une euphorie justifiée?

À l'occasion de la célébration de ses vingt-cinq ans d'existence (1952-1977), la société Radio-Canada a fait paraître une grande page de publicité dans les

revues à grand tirage. Cette réclame affichait cette phrase: « Au coeur du geste et de la parole », avec cette précision: « Contribuer à l'évolution culturelle par l'excellence et la diversité de nos productions ».

On est bien obligé, effectivement, de reconnaître la grande part de vérité de cette publicité. Le seul secteur des émissions de vulgarisation de la science présente déjà un tableau impressionnant des connaissances diffusées par la télévision. L'un des annonceurs les plus prestigieux de Radio-Canada affirmait, en 1979, que la langue française, après en avoir vu de toutes les couleurs, retrouve son équilibre grâce aux grandes techniques de communication[12]. Le premier nom qui nous vient évidemment à la mémoire est celui de René Lecavalier, avec sa gigantesque contribution au langage sportif. On pourrait dire que l'image et la parole télévisée saluaient alors la langue française, pour s'inspirer du titre d'une chanson du groupe *Le Temps*: « Une image vous salue ».

Tout les observateurs reconnaissent d'emblée le rôle important de Radio-Canada en matière d'éducation populaire. Mais peut-on soutenir que les grands réseaux commerciaux de radio et de télévision ainsi que le cinéma offrent un terrain éducatif? Il est au moins assuré que ces médias donnent accès à quantité de productions qui sont en ligne droite avec l'éducation. Le film *Star War*, cette épopée cosmique racontée par un historien d'une galaxie du futur, n'est certes pas sans connotation éducative assez directe. Si on faisait un relevé complet de toutes les productions qui présentent un intérêt éducatif, à différents plans (la musique, le corps humain, les guerres, les mers, etc.), on serait peut-être étonné de la richesse des contenus des médias. Il est par ailleurs tout aussi certain que les médias commerciaux prêtent flanc à de nombreuses critiques.

Au plan de la diffusion des connaissances, les médias nous ont irrémédiablement éloigné de l'époque où des jeunes étaient chassés de la bibliothèque parce qu'ils lisaient Claudel[13]. On est loin du temps où le livre lui-même était un objet de luxe, alors qu'il fallait compter sur la traditionnelle distribution des prix de fin d'année scolaire pour renflouer sa « bibliothèque ».

Informations ou connaissances?

L'enthousiasme inconditionnel face à la télévision et à l'éducation s'appuie surtout sur la mise au contact direct de la vie que procurent les médias électroniques. Beaucoup d'éducateurs ne peuvent néanmoins s'empêcher d'exprimer leurs scepticisme à l'égard de la solidité du savoir venant des médias. Un savoir **organisé** (arbre, réseau, tissu) aurait plus de cohérence logique qu'un savoir aggluliné. À l'image du « feutre » (parfois utilisée pour décrire la culture en mosaïque des médias) qui donne une idée de compacité et de consistance, il faudrait plutôt préférer celle qu'évoque « une sorte de fluide hétérogène avec des bulles et des grumeaux: on pense à une bouillie manquée ou à une sauce qui attendrait sa « liaison »[14].

C'est ici qu'interviendrait l'importante distinction entre l'information et la connaissance. Les médias ne feraient que distiller une masse désordonnée d'informations ballotées par tous les vents, ayant ainsi peu de chances de laisser des traces. L'école, au contraire, serait le lieu où l'on peut procéder, avec les concours de spécialistes de l'enseignement et de l'apprentissage, à l'agencement systématique des informations pour les transformer en connaissances solides et durables. Et au plan de la socialisation, quel agent peut prétendre surpasser l'efficacité de la relation interpersonnelle entre l'élève et le professeur,

malgré le grand nombre de jeunes concentrés dans une école et un nombre d'heures passées à l'école inférieur à celui assis devant le petit écran?

À cet égard, certains sons de cloche se révèlent moins catégoriques: « Une chose est de critiquer la culture en « feutre » que dispenseraient les médias et d'avoir la nostalgie du prétendu « tissu » de la culture antérieure. Autre chose est d'éprouver la « solidité » respective de tel savoir et de tel autre, ce qu'à notre connaissance, nul n'a jamais fait scientifiquement. On en est donc réduit aux conjectures et à la spéculation »[15].

Est-ce qu'il est possible de trop valoriser le savoir organisé de l'école et de sous-estimer les voies multiples de l'apprentissage, y compris celle ouverte par les médias? Est-ce si sûr que le cheminement non linéaire mais circulaire des médias électroniques ne laisse pas de traces? En histoire, le concept de temps historique semble mettre en branle plusieurs processus parallèles dont les déroulements ne sont pas synchroniques:

> *David Russel a démontré que n'importe quel groupe d'enfants du même âge chronologique présente un large éventail de stades dans la compréhension de concepts complexes, et l'éventail s'élargit à mesure que les enfants grandissent. Cette affirmation nous semble particulièrement vérifiable pour le concept de temps historique. Tel étudiant de niveau collégial peut commettre une bourde monumentale comme de nommer Marx parmi les personnages principaux de la Réforme protestante au 16e siècle; mais tel enfant de 7 ans, après avoir vu un épisode de* ***l'Odyssée*** *à la télévision, peut s'écrier: « Ah, je comprends: il y a eu les hommes préhistoriques, ce temps-là (l'Odyssée), le temps des Indiens, l'ancien temps et mon temps! » mettant en succession correcte les différentes époques qu'il connaît comme téléspectateur.*[16]

Il ne faut pas d'ailleurs sous-estimer l'importance de l'évocation visuelle dans le développement du concept de temps historique: « L'ordre abstrait (le temps conçu) où se situe l'histoire a besoin d'être illuminé par des images (costumes, décors, armes, véhicules, maisons, oeuvres d'art) pour prendre signification »[17]. La connaissance historique a besoin d'être illustrée pour être intériorisée. Les médias représentent une précieuse source d'alimentation visuelle, avec ses nombreuses fresques historiques et émissions ou films à teneur historique: Les Arrivants, les Vieilles Forges de Saint-Maurice, Louis Riel, Duplessis, Cordélia, l'Affaire Coffin, Aux yeux du présent, etc. Les télé-romans ou les films (La petite patrie, les Plouffe, etc.) qui cèdent à la mode rétro apportent une contribution importante en faisant revivre des époques complètes.

Les médias ne se retrouvent-ils pas en accord profond avec les courants didactiques les plus récents? L'habileté des médias à raconter des histoires, à fonctionner selon la voie narrative ne va-t-elle pas très bien de pair avec l'approche inductive dans l'enseignement de l'histoire? Les médias sont aussi en harmonie avec des courants comme celui de l'histoire locale. Les médias semblent cependant beaucoup plus éloignés du courant basé sur l'initiation au travail historique qui s'oppose à l'approche inductive. L'illusion du savoir facile entretenue par les médias ne heurte-t-elle pas de front cette démarche d'une recherche historique? Il faut en convenir tout en prenant note que ce courant didactique s'appuie sur les intérêts profonds de l'enfant, terrain où la télévision et le cinéma peuvent rivaliser avec l'école ou la famille.

En plus de ces avantages offerts par les médias, il y a une autre dimension qu'il faut souligner. En raison de leur éclectisme, sinon de leur pluralisme, les

médias ne parviennent-ils pas à contrer, en partie, les risques d'un enseignement ethnocentrique de l'histoire ? Non pas parce que les artisans des médias seraient plus « vertueux » que les éducateurs scolaires, mais parce qu'ils forment un ensemble plus disparate en état de concurrence constante les uns avec les autres. Il faut bien se rendre compte par ailleurs que les médias demeurent une force bien intégrée à leur communauté nationale. Le boycottage des Jeux de Moscou le montre assez bien. Et à l'époque de la chasse aux sorcières, aux États-Unis, l'argument de la libre concurrence entre les médias n'aurait pas résisté bien longtemps. En revanche, à l'école, on peut compter sur la coloration personnelle apportée par chaque professeur d'histoire pour réduire l'univocité des programmes. Ces derniers sont eux-mêmes devenus plus « diversifiés », dans la foulée d'une intégration plus ou moins systématique aux « social studies ».

En somme, la culture en mosaïque des médias ne l'emporte-t-elle pas largement sur la conception encyclopédique qui a longtemps marqué l'enseignement de l'histoire ?

> *Pendant des générations aussi, les Québécois ont su, du moins on le prétend, leurs héros nationaux et leurs dates importantes. De toute évidence, cette connaissance a provoqué une conscience historique bien particulière, plus proche de l'imagerie pieuse que de la confrontation au réel. Elle a tout au plus autorisé les élites à ponctuer leurs discours de références dites historiques que chacun croyait comprendre mais qui masquaient le fait qu'on avait dissimulé à la mémoire collective de grands pans de la réalité.*[15]

Le cas de l'histoire ne pourrait-il pas être appliqué à bien d'autres secteurs des sciences humaines ? Et qu'en est-il de l'enseignement des langues et des arts ? N'y a-t-il pas que le secteur des sciences qui semblent se soustraire aisément de cette comparaison avec les médias ? Le seul fait que soient produits des dossiers noirs sur l'enseignement des sciences (au-delà même du degré de leur bien-fondé) n'autorise-t-il à ne pas écarter trop rapidement le domaine scientifique d'un examen plus approfondi ? L'ouvrage de Jacques Désautel sur ce qu'il considère comme un échec de la réforme de l'enseignement des sciences au niveau secondaire développe la thèse de l'incapacité de l'école actuelle à initier à la démarche scientifique. L'intérêt pour les sciences aurait même baissé, si l'on se base sur la régression des taux d'inscription. Les causes relèveraient autant de la conception générale de l'école que de facteurs comme la surcharge des programmes, la formation des maîtres, etc.

La seule note encourageante, selon le spécialiste en didactique des sciences, serait la vivacité de la tradition de la vulgarisation scientifique. Ce dernier constat ne tend-il pas à la fois à mettre en valeur le rôle des médias et à faire ressortir ses limites ? Si l'état du développement des connaissances scientifiques est conforme au tableau décrit dans cet ouvrage, n'est-ce pas en même temps reconnaître que les médias contribuent fort peu à développer l'intérêt pour la science et à initier les jeunes à des apprentissages aussi quotidiens que la fonction d'un fusible ou le fonctionnement de la télévision ? Est-ce dû à la façon de fabriquer les émissions à caractère scientifique, au nombre insuffisant d'émissions ou d'articles consacrés à la science et à la technologie et aux contraintes inhérentes aux médias au plan technique ou à celui de leur mode d'organisation ?

Mais il est clair également que les déficiences dénoncées dans l'enseignement des sciences peuvent appartenir à des causes beaucoup plus complexes encore. À titre d'illustration, qu'il suffise d'invoquer le refus des étudiants de procéder à la dissection d'animaux, sous prétexte qu'on connaît déjà les résultats de l'expérience[19]. Les connaissances générales des étudiants s'allient alors à l'émergence de nouvelles valeurs relatives au respect de l'environnement pour susciter une réticence à faire mourir des animaux de laboratoire. L'entrée en scène de phénomènes comme ceux-là ne fait qu'accroître la complexité de la tâche d'apprécier la contribution respective des médias et de l'école dans l'appropriation des connaissances et dans le développement intégral des jeunes.

L'imaginaire au service du réel

Un analyste très critique des émissions préparées à l'intention des enfants concédait néanmoins que la télévision développait le sens poétique. N'est-ce pas déjà beaucoup? C'est un premier pas vers l'éclatement des frontières du connu. L'imaginaire, qui est pour *Edgar Morin* la dimension par excellence de la culture de masse, favoriserait l'insertion de l'intuition, de l'émotion et de la sensation dans le processus de la connaissance. *Jean Capin* notait à cet égard:

> *Dans ce contexte, l'imaginaire conquiert un droit de cité qui ne lui aurait certes pas été accordé il y a un demi-siècle. Il est reconnu désormais que l'imagination dédouble la clairvoyance et qu'elle est capable d'aller chercher des clés là où l'intelligence ne serait point en mesure d'aller seule. Elle est une sorte d'algèbre permettant d'englober tous les éléments d'une interrogation sans que la compréhension se laisse paralyser par les notions préconçues du possible ou de l'impossible. Prise en charge par l'imaginaire, la réalité découvre ses couches les plus profondes.*[20]

Les médias modernes s'appuieraient sur un imaginaire moins éloigné du réel que ne l'étaient autrefois les formes traditionnelles de fiction. La réhabilitation de l'imaginaire ne convaincra évidemment pas ceux qui prétendent que ce pouvoir de l'imaginaire est noyé dans l'orientation même des médias vers le spectacle, la violence ou les trois « S »: le sensationalisme, le sexe et le sport. À ce sujet, la réplique consiste à faire valoir qu'une grande partie de la violence montrée à la télévision et au cinéma est inoffensive à cause de son encadrement dans le style « western »: « Les violences qui le peuplent ont beaucoup préoccupé les éducateurs, mais il semble bien que cette violence n'effraye ni ne trouble; elle est la plus formalisée qui soit; nulle par ailleurs la mort d'un homme ne ressemble autant à la façon dont les enfants l'interprètent dans leurs yeux »[21].

La situation actuelle ne serait guère différente des tragédies qui sont transposées au théâtre: « La violence a toujours existé dans l'art. La violence des tragédies grecques nous paraît inoffensive parce qu'elle est en dehors du temps. Mais elle devait être très choquante pour les contemporains. Les pièces de Shakespeare sont presque toutes de véritables massacres. Les romans de Dickens sont d'un sadisme raffiné »[22]. Ce ne serait pas en taisant des choses qui gênent qu'on en viendrait à bout plus facilement. L'accès au symbole produirait, au contraire, un apaisement qui est l'essence de l'exutoire que permettent les médias.

Selon Jean Capin, il s'agit d'élaborer une pédagogie qui tienne compte de cette fonction des médias. Il faudrait faire comprendre à l'enfant que la violence est un vestige, chez l'être humain, d'une époque où ce « besoin » permettait de

réagir contre une nature hostile, et que l'être civilisé a dépassé ses instincts de puissance en empruntant la voie de la rationalité. *Capin* cite la psychanalyste française Françoise Dolto qui recommande de parler avec les enfants après l'émission : « Cela ne sert à rien de les empêcher de regarder la télévision, car à ce moment-là, ils sont soumis à un interdit. Il faut éveiller leur esprit critique. Tous les instituteurs devraient parler le lendemain des émissions avec les enfants ».

Ces propos sur l'imaginaire véhiculé par les médias invitent à nuancer la perspective qui confine les médias à une « dictature qui asservit l'enfant ». Ils obligent au moins à chercher à approfondir cet aspect particulièrement complexe de l'action des médias. Il faudrait aller au-delà des apparences pour situer l'influence des médias dans le contexte de l'ensemble des institutions existantes.

Les solidarités nouvelles

Les médias créent d'abord un langage commun qui n'est pas nécessairement synonyme de standardisation culturelle. On s'en rend bien compte quand on constate la difficulté de comprendre certains mots ou certaines expressions qui sont sur toutes lèvres, si on ne regarde pas telle émission de télévision. C'est le cas du célèbre « Y a rien là » popularisé par Symphorien. Ces expressions en viennent à former un code dont les clefs sont fournies par l'accès à un certain nombre de messages diffusés par les médias. On peut facilement imaginer que ce code comporte ses mythes, ses rêves, ses projets, ses normes linguistiques, etc. Il serait probablement possible de reconstituer ce code à partir des conversations courantes qui portent sur les émissions « visionnées » ou les journaux lus.

Ce qui est valable pour le langage peut s'appliquer au plan des relations sociales interpersonnelle et familiales. Au terme d'une étude monographique française, les auteurs faisaient l'observation suivante :

> *De fait, il semble que les émissions télévisées, quelle que soit leur nature, constituent souvent un élément privilégié de communication entre les membres d'une même famille et permettent à ceux-ci des échanges souvent plus réels et plus originaux que ceux dont ils sont par ailleurs coutumiers(...) Devant le poste se crée donc une sorte de dialogue qui n'est parfois qu'une succession de monologues brefs, mais qui laisse toujours aux individus la possibilité de s'exprimer assez librement et de transmettre, même de façon incomplète, le fruit de leurs expériences quotidiennes(...) La télévision apparaît, par conséquent, comme un moyen quelque peu détourné mais souvent efficace de renforcer les relations familiales, permettant ainsi l'établissement de contacts meilleurs et moins superficiels entre parents et enfants.*

Les médias ont probablement, enfin, un potentiel énorme au plan du développement de la conscience sociale des individus, à condition de se placer au-delà du court terme. On a souvent répété que les médias-spectacles ne produisent que des consommateurs plus ou moins désabusés d'informations. Les images sur les atrocités du Vietnam ou d'ailleurs laisseraient les téléspectateurs dans leur état premier, incapables de fournir un effort supplémentaire de réflexion. La situation est-elle si claire que cela ? Ne pourrait-on pas croire que c'est un peu grâce à la télévision que la guerre au Vietnam a laissé une empreinte aussi forte sur l'esprit de la génération de jeunes qu'on a qualifiée de « celle de l'innocence perdue » ? Comment être si sûr que les images fréquentes

d'enfants affamés n'ont pas un effet profond dans la conscience des êtres vivant dans l'abondance ? N'est-il pas possible que cet effet se produise à retardement pour se révéler un élément-clé, quelque part dans le 21e siècle, d'un réaménagement des rapports Nord-Sud ?

Les médias constituent, en outre, une mémoire collective. Sans la diffusion de la série *Holocauste*, l'Allemagne serait presque parvenue à enfouir sous le tapis de l'histoire les événements vécus pendant la dernière guerre mondiale. Le choc provoqué par la série a incité les jeunes générations à exiger que l'école inscrive à ses programmes cette tranche de l'histoire. **En France**, une enseignante apportait des exemples de l'impact des médias, à cet égard :

> *Je me souviens d'une diffusion de Nuit et Brouillard, il y a quelques années, qui avait suscité bien des réactions et rendu proche à certaines ce qui n'était pour elles que de l'histoire presque ancienne(...) L'an dernier, en seconde, au moment de la campagne contre la faim, plusieurs élèves avaient regardé les émissions télévisées sur ce sujet ; deux avaient pris des notes. Lorsque deux mois plus tard, nous avons parlé de la faim en géographie générale, le sérieux que la classe a montré venait en partie de ce qui avait été vu et entendu auparavant.*[24]

Conclusion

Les effets prêtés aux médias, sur un ton qui emprunte parfois l'allure du plaidoyer ou du réquisitoire, forment un tableau très diversifié, d'inégale résonance sur le développement des jeunes et le rôle de l'école. Certains effets sont simplement appréhendés, d'autres sont bien réels. Les uns ont déjà fait l'objet de longues investigations, les autres sont presque inédits mais semblent ouvrir des voies très prometteuses. La plupart des effets signalés ont des contours encore flous et sont évidemment encore peu mesurés, en raison même de l'envergure des enjeux qu'ils mettent en cause. Est-il même possible de tirer un bilan provisoire de cet enchevêtrement d'influences des médias soumises aux argumentations, aux objections et aux nuances de toute sorte ?

Les controverses nombreuses sur la façon la plus adéquate de désigner la réalité des médias disent déjà assez bien la méconnaissance qui continue de caractériser cet univers. Faut-il référer aux moyens modernes de diffusion, aux médias de communication de masse, aux moyens modernes d'information, aux entreprises de diffusion collective ou encore aux moyens modernes de diffusion du discours symbolique ? Ces diverses appellations possibles ne répondent évidemment pas à de simples caprices de la sémantique. Elles renvoient à des définitions différentes des médias électroniques. Il est évident également que certaines d'entre elles correspondent mieux que d'autres à la réalité qu'elles recouvrent. L'accent mis sur la caractéristique d'information apparaît, par exemple, fort restrictif, pour ne pas dire trompeur. Mais beaucoup de modes de désignation illustrent principalement l'angle privilégié sous lequel les utilisateurs de l'expression voient les médias électroniques.

Notes

1. Marie Winn, *op. cit.*, p. 145.
2. Réginald Grégoire, *op. cit.*
3. Louise Cousineau, « Denise Bombardier : la télévision a été le révélateur de la société québécoise », *La Presse*, 11 février 1981.
4. Marshall McLuhan, *Perpectives*, 18 mars 1967.
5. Abraham Moles, *Sociodynamique de la culture*, Mouton, Paris, 1967.
6. Abraham Moles, *ibid.*
7. Micheline Johnson, *L'histoire apprivoisée*, Boréal Express 1979, pp. 20-21-22.
8. André Mareuil, *L'enseignement du français à l'ère des media*, Presses Universitaires de France, Coll. L'éducation, 1978.
9. Marshall McLuhan, *Mutations 1990*, HMH, Coll. Aujourd'hui, 1969.
10. Cet extrait, qui est rapporté par André Mareuil, *op. cit.*, provient d'une conclusion d'une étude du gouvernement américain (*Television and social behavior*) citée en épigraphe du livre de Robert M. Liebert et al., de l'Université de l'État de New-York, *The Early Window : Effects of Television on Children an Youth*, New York, Pergamon Press, 1973.
11. André Maureuil, *op. cit.*
12. Henri Bergeron, *Le Devoir*, 27 septembre 1979.
13. Cette anecdote est racontée par Pierre Nadeau et Jacques Godbout, à une émission de la série « Noir sur blanc », à Radio-Canada.
14. Jean Repusseau, *op. cit.* Ce dernier ne fait qu'essayer de résumer l'argument de ceux qui ramènent la culture rendue possible par la télévision à une bouillie pour les chats.
15. Jean Repusseau, *op. cit.*
16. Micheline Johnson, *op. cit.*
17. *Idem.*
18. Micheline Johnson, *ibid.*, pp. 10-11.
19. Cette anecdote a été racontée au cours de l'émission de Radio-Canada consacrée quotidiennement (à la radio) au domaine agricole.
20. Jean Capin, *op. cit.*, p. 227.
21. Marie-Louise Haumont, « La société face aux messages », *Media, octobre-novembre 1971.*
22. *Jean Capin, op. cit.*, p. 223.
23. Régine Boyer et al., *La concurrence des modes de formation et d'information scolaires et extrascolaires chez les adolescents*, Éditions du Centre National de la recherche scientifique, Paris, 1977.
24. Claude Brémond, *op. cit.*

Les nombreuses avenues de l'école parallèle

L'école parallèle que constituent les médias peut prendre cependant bien d'autres formes. Sans les énumérer toutes, il est possible d'en introduire quelques-unes, à titre d'illustration. Il s'agit d'un ensemble de forces éducatives ou culturelles, plus ou moins en orbite de l'école, affectant le développement des jeunes.

Les mouvements sociaux et culturels

L'école québécoise s'est traditionnellement appuyée sur le bon fonctionnement d'un ensemble de mouvements sociaux et culturels plus ou moins intégrés à ses activités éducatives. La Jeunesse étudiante catholique (J.E.C.) était une école de formation dont les fruits subsistent encore aujourd'hui. L'école servait également de caserne aux corps de cadets qui y faisaient, souvent sous la direction d'un enseignant, leur entraînement militaire. L'école se chargeait souvent elle-même de mettre en place des mouvements destinés à promouvoir le sens patriotique.

Au-delà de la survivance d'un certain nombre de mouvements de jadis, plusieurs d'entre eux se sont détachés de l'école ou ont été remplacés par de nouveaux qui évoluent loin des sentiers de l'école. La relève des mouvements d'antan a pour visages les voyages, les échanges culturels entre groupes de jeunes, les clubs de loisirs scientifiques, les sectes religieuses, les techniques de méditation orientale, les concerts de musique populaire, etc. Les festivals de musique ne sont que la pointe de l'iceberg d'un ensemble de manifestations qui éloignent les jeunes de la culture scolaire. Ces manifestations sont si nombreuses et si intenses qu'elles obligent à se demander si elles ne sont pas en train d'accaparer graduellement le rôle de socialisation des jeunes rempli par l'école.

On pourrait croire que l'école est encore à l'origine ou qu'elle demeure tout au moins associée de près à divers mouvements comme les marches du Rallye Tiers-monde ou les échanges inter-communautaires. Mais un regard plus attentif n'est peut-être pas aussi rassurant pour l'école. Il existe quantité de mouvements qui ont peu de résonance avec l'école. L'école risque-t-elle de subir le sort de la paroisse qui a laissé choir le domaine des loisirs entre les mains des commerçants et des trafiquants de tout acabit? À l'exception de l'action individuelle d'éducateurs soucieux du bien-être global des jeunes, a-t-on déjà pu observer la

sollicitude de l'école à l'égard de situations difficiles illustrées par des groupements comme Tel-Aide ou les Grands Frères?

Les groupes de pairs

L'importance des échanges entre pairs remonte probablement à la montée de l'enfance, au 16e siècle. L'attrait du cercle des camarades conserve une force irrésistible. C'est au sein de ces groupes de pairs que se déroulent des apprentissages de première importance. C'est là qu'on y fait la connaissance de certaines « lois » non écrites. C'est entre camarades de classe et entre amis qu'on acquiert les premiers rudiments relatifs à l'existence de classes sociales : « Mon père est plus riche que le tien ». C'est à ce plan des relations sociales « primaires » que commence la « clarification des valeurs », bien avant que les travaux de Kirschenbaum aient déclenché un courant populaire dans les écoles.

Le restaurant du coin demeure une scène éducative de premier plan. Il en est de même du chemin que parcourt habituellement l'adolescent pour se rendre à l'école et à la maison. C'est là que sont tamisés tous les apprentissages qu'on cherche à inculquer aux jeunes. C'est là que s'élaborent les projets qui viennent si souvent contrecarrer les plans des adultes. C'est là que se prennent, plus ou moins explicitement, des décisions qui engagent irrémédiablement l'avenir.

Il semblerait que l'influence des groupes de pairs est encore plus déterminante à l'époque présente. On répète souvent que les jeunes ont un sens de plus en plus poussé de l'instinct grégaire. L'importance accrue de la musique ne serait pas étrangère à ce besoin de regroupement. Un spécialiste de l'enfance, Jean Wilkins, exprimait l'avis que le recul de la famille et de l'école favorisait les groupes d'amis comme source de référence encore plus marquante[1]. Les normes de comportement définies au sein des groupes de pairs se révèlent aussi contraignantes que celles qui originent de source plus institutionnelle. Un autre expert attribuait au phénomène de la drogue l'accroissement de l'identification des jeunes à leurs amis et à leurs camarades. Le manque d'information des parents sur le sujet de la consommation des drogues nouvelles amplifierait la rupture de communication avec les parents[2].

Les groupes de pairs, un terrain négligé par les éducateurs?

Les éducateurs ont toujours été conscients de l'importance de l'action des groupes de pairs, lui attribuant surtout une influence néfaste sur les efforts éducatifs déployés par l'école. Les discussions entre amis ne sont guère propices au maintien des normes de langage décrétées par l'école. Les longues vacances d'été deviennent la hantise de bien des maîtres. Elles sont le plus souvent synonymes de la destruction d'une longue marche vers la conquête des règles de grammaire.

C'est d'abord sous l'angle négatif que l'attention s'est portée sur les groupes de pairs, avec ces bandes d'adolescents faisant les 400 coups[3]. Le film de François Truffaut demeure l'image la plus exacte que l'on se fait de cette réalité. On a mis l'accent sur le pouvoir destructeur du groupe qui, laissé à lui-même, plonge rapidement la nature humaine dans un état de barbarie. C'est le thème du film terrible « Les révoltés de l'an 2,000 » qui met en scène une bande d'enfants qui décident de se venger systématiquement et brutalement des adultes. C'est le phénomène des gamins de Bogota[4], cette « contre-société » colombienne, ces « jeunes sans enfance » : « Les Gamins sont insupportables aux Bogotans parce qu'ils annoncent l'échec de l'État, de l'école et de la famille ».

Il resterait à faire l'inventaire des aspects positifs des échanges entre pairs et à saisir leur rôle-clé dans la socialisation de l'enfant et même dans la transmission des connaissances et des attitudes acquises à l'école et ailleurs. Les groupes de pairs sont le lieu des échanges d'expériences heureuses. Les contacts entre pairs ont sûrement quelque chose à voir avec le développement du sens de la solidarité et du partage. Il y a également un profit éducatif à retirer du simple fait d'affronter, ensemble, les coups durs qui n'épargnent pas l'enfance. Les jeunes exercent mutuellement, aussi, une fonction d'interprète dans le décodage des langages qu'ils doivent assimiler.

Le sport

Les couches les plus « intellectualisées » de la population ont toujours entretenu de nombreuses réserves à l'égard du sport. La Fontaine soutenait que le sport constituait « une matière infertile et petite ». Les journaux « sérieux » ne cèdent pas facilement au sport la manchette de la première page.

Le sport, en plus de contribuer au développement physique, favorise la socialisation des jeunes. Le sport permet d'acquérir des « qualités » comme l'esprit d'équipe, le sens de la discipline, le respect des règles de jeu, « qualités » transférables à la vie en société :

> *Au cours d'un jeu sportif, les succès et les échecs perdent leur caractère tragique. Le passage de la forme élémentaire du moi à celle des rôles sociaux s'opère plus rapidement chez l'enfant joueur que chez l'enfant solitaire, trop longtemps prisonnier de ses fantasmes. Et surtout, elle s'opère de façon plus graduelle (...) En cet état de disponibilité, l'homme devient plus ouvert, plus léger, plus mobile, plus sensible à des communications improvisées et qui rendent au langage, qu'il soit verbal ou gestuel, ses possibilités de découverte et de libération.*[4]

Mais c'est surtout à l'intérieur de l'école, dans le cadre des activités éducatives régulières, qu'il faudrait voir la place réservée au sport. Des spécialistes et des observateurs québécois ont déjà formulé l'hypothèse que le taux de pratique sportive très inégal entre les garçons et les filles avait une grande influence sur les différences observées dans l'éducation des deux groupes[6]. Aux États-Unis, le ministère de la Santé et de l'Éducation reconnaissait récemment la pertinence du sport comme activité de formation en adoptant une série de directives destinées à empêcher la sexisme dans le sport scolaire[7]. Ces dispositions administratives obligent notamment les directeurs et les directrices d'école et de collège à répartir les fonds prévus pour les activités sportives au prorata exact du nombre de ceux et de celles qui pratiquent des sports.

On a encore très peu évalué systématiquement l'influence du sport dans la réalisation des objectifs éducatifs de l'école. Quel est l'apport du sport dans l'acquisition de l'autonomie et du sens des responsabilités des jeunes en formation ? La différence établie par Max Kaplan entre le « play », qui est un jeu libre et gratuit, et le « game », qui valorise la performance, est-elle une condition fondamentale à respecter pour donner au sport toute sa saveur éducative[8] ? Quelle influence exerce la pratique sportive dans la motivation des élèves envers l'école ? Dans *Québec Science*, un article s'intitulait « Faire du sport pour apprendre les maths »[9]. L'intérêt croissant pour l'importance du sport dans la formation des jeunes a amené les autorités scolaires à prendre davantage conscience de la cour d'école comme environnement éducatif.

Cela fait peut-être partie du mouvement qui a incité les spécialistes en éducation physique, réunis en congrès, à promulguer un manifeste visant à adapter le sport à l'enfant et non l'enfant au sport:

> *Ce que nous désirons, avant tout, c'est la participation de l'écolier au monde du sport. Nous désirons qu'il se forme à son rythme, afin de découvrir ses possibilités. Nous sommes conscients d'être à contre courant, parce que nous ne pensons pas seulement au spectacle (...) Étant directement engagés dans le milieu pédagogique, nous devions entreprendre cette démarche.*[10]

C'est le même courant d'opinion qui oblige le Département d'Éducation de la Georgie à effectuer une enquête sur la pratique de certains parents qui demandent à leurs fils de 13 ans de « doubler » leur huitième année pour augmenter leurs chances, cinq ans plus tard, de mériter les bourses offertes par le football collégial[11].

Les bandes dessinées

> *« Toutes les grandes personnes ont d'abord été des enfants, mais peu s'en souviennent »*
>
> *(Antoine de Saint-Exupéry)*[12]

> *« Des amusements qui concernent plusieurs millions de gens deviennent des affaires sérieuses »*
>
> *(André Rouèdre, dans Le Lycée impossible)*[12]

Lorsque l'écrivain humoristique allemand Wilhem Busch publia, en 1865, le récit dessiné intitulé « Max and Mauritz », il ne pensait pas que cette histoire de deux jeunes vagabonds allait atteindre le tirage d'un demi million d'exemplaires: « Il aurait encore moins imaginé qu'il deviendrait de la sorte un précurseur de la bande dessinée moderne, véritable industrie mondiale »[13].

Il n'en reste pas moins, selon Backer, que c'est l'année 1892 qui est retenue comme celle de la naissance des bandes dessinées contemporaines, avec la publication, par la revue américaine *Examiner*, des dessins de James Swinnerton qui mettaient en scène des animaux.

En Europe, c'est en 1929 que la bande dessinée proprement dite prit naissance, comme le relate Jean-Louis Cazignaire:

> *Combien de Belges ont eu conscience, ce 10 janvier 1929, qu'ils vivaient une journée « historique »? Et combien de jeunes Wallons ont-ils jeté, négligemment, le premier numéro du* ***Petit Vingtième****, sans se douter que, cinquante ans plus tard, ces quelques pages illustrées s'arracheraient à prix d'or? Ce jour-là, pourtant, la plus fantastique aventure de la bande dessinée commence. Personne ne le sait. Pas même George Rémi, jeune journaliste de 22 ans qui va déclencher au fil des ans l'essor extraordinaire de la bande dessinée en Europe. Georges Rémi n'a pas encore inversé ses initiales pour former son pseudonyme Hergé (R.G.), lorsqu'il fait ses études.*[14]

En France seulement, on vendrait annuellement plus de trois cents millions d'exemplaires de magazines et de fascicules de bandes dessinées pour jeunes, représentant près de deux cents publications[15]. Ces chiffres excluent les albums de bandes dessinées les plus populaires, celles de Tintin et d'Astérix.

À l'origine, les bandes dessinées étaient tout d'abord destinées à distraire, à faire rire, d'où leur nom américain de « comics », mais leur vocation s'est beaucoup élargie. Hélène Roberge et Denyse Bourneuf[16] distinguent huit catégories de bandes dessinées parmi celles susceptibles de convenir aux enfants de l'école primaire : l'aventure traditionnelle, l'aventure moderne, l'aventure historique, la science-fiction, etc.

Un nouveau-venu froidement accueilli dans le monde de l'éducation

C'est un genre qui a longtemps suscité la réprobation la plus complète de la grande majorité des éducateurs français. Une enquête menée au début des années soixante, en France, donne une idée des réactions allant à l'encontre des bandes dessinées[17]. On n'y voyait nullement une production artistiquement ou littérairement valable : « Ces genres sont, par nature, voués à la médiocrité ; ce sont des bâtards issus du croisement de deux techniques ». C'est une forme qui exclut l'art du récit : « Seule une intelligence primitive, aux réactions rudimentaires, me semble pouvoir se satisfaire d'une telle formule qui suppose un lecteur absolument passif et incapable de s'intéresser à une idée abstraite, auquel n'est laissé, d'autre part, aucune possibilité d'imaginer et de se représenter à sa manière ».

D'autres enseignants insistaient sur les limites d'un genre **mineur** destiné à distraire et non à cultiver : « Parlons de divertissement honnête et non pas de création artistique — le visuel ne saurait traduire les nuances psychologiques d'une page de Stendhal par exemple ». Pour d'autres, les bandes dessinées peuvent avoir de grandes possibilités artistiques, mais elles n'ont pas d'avenir littéraire. Dans la hiérarchie des valeurs d'éducation, la littérature importe plus que l'art, le verbe reste supérieur à l'image, selon une logique qui conduit à la condamnation des bandes dessinées : « Les enfants perdraient l'habitude de lire et je crois qu'ils ne sauraient plus écrire en français ou exprimer leurs sentiments ».

Les réserves profondes, si elles ne sont pas toujours entièrement négatives, laissent peu de place pour un point de vue favorable aux bandes dessinées. Les adeptes des bandes dessinées font valoir les ressources de l'image, la jeunesse du genre (« Pourquoi pas ? Les inventeurs du cinéma ne croyaient pas que son niveau pourrait dépasser le simple divertissement »), la noblesse du genre (« Les dessins des vases grecs sont déjà des bandes dessinées »), et la maturité déjà atteinte (« Tintin a sûrement l'importance et la qualité humaine et mythique d'un héros de Dickens »).

Aujourd'hui, que reste-t-il de cette méfiance ?

Il est probable qu'il s'est produit une évolution sensible des opinions en faveur des bandes dessinées. Quel est l'état des esprits au Québec ? Au cours d'une émission de télévision portant sur le sujet[18], les protagonistes se sont surtout affrontés sur le rôle des bandes dessinées dans les habitudes de lecture. Un professeur de français dans un Cégep soutenait que la facilité d'accès des bandes dessinées est un atout qui les transforme en vestibule de la lecture. La coordonnatrice des services aux enfants à la Bibliothèque de la Ville de Montréal ne croyait pas aux vertus des bandes dessinées en matière de prérequis à la lecture. Mais elle n'y voyait pas non plus un obstacle : « Certains enfants ne lisent que cela, mais ils ne liraient pas d'autre chose de toute façon ». Morris, le créateur de « **Luckey Luke** », se contentait, pour sa part, d'insister sur l'impor-

tante distinction à faire entre la bonne et la mauvaise bande dessinée et sur le fait que la lecture efficace de ce genre exige un raisonnement. Cet éventail de points de vue revient à dire qu'il ne serait pas superflu d'examiner ce que les jeunes comprennnent et retirent de cette forme de lecture.

Les relations des bandes dessinées avec l'éducation se situent également au plan des valeurs. L'album de Hergé qui envoyait Tintin au « Pays des Soviets », en 1929, montrait déjà que les bandes dessinées, comme les autres médias, ne sont pas neutres. L'album est un réquisitoire contre la société marxiste : « Il dresse le constat d'échec des bolchéviques. C'est un exercice effarant d'anticommunisme primaire, comme on dirait aujourd'hui »[19]. La transmission des valeurs n'est pas toujours aussi flagrante. Il y aurait lieu d'analyser l'influence des bandes dessinées en recourant à des grilles analogues à celle élaborée dans « Le monde étonnant des bandes dessinées »[20]. D'autant plus qu'une partie de plus en plus grande de la production des bandes dessinées a un contenu qui se prête bien à l'intention de véhiculer des messages.

Le phénomène des bandes dessinées mériterait également d'être scruté sous l'angle de la place qu'il tient dans l'activité éducative de l'école. Fait-il partie de la démarche pédagogique ou est-il perçu comme un envahisseur supplémentaire de la culture de masse ? Quels moyens sont mis en oeuvre, selon le cas, pour en tirer un profit maximum ou pour le neutraliser ?

Les jouets éducatifs

> *Ainsi Einstein, écrivant à soixante-sept ans son autobiographie, se remémorait-il un événement qui l'avait marqué plus de soixante ans auparavant et qu'il aimait bien raconter. Il avait dû être malade, vers l'âge de quatre ou cinq ans, et son père lui avait rapporté une boussole. Maints enfants ont déjà eu, pour jouer, cette sorte d'objet. Mais elle fit sur le petit Albert un effet intense, voire prophétique(...) Ainsi écrivit-il : « Je me rappelle encore — ou, du moins, je crois me rappeler — l'impression profonde et durable que cette expérience fit sur moi.*[21]

Cette anecdote n'est probablement pas une réponse à l'auteur d'un article qui cherchait les raisons qui ont permis un développement si rapide et si grand des jeux[22]. Toutes les boussoles n'ont pas sur l'enfant l'effet que celle remise en cadeau à Einstein. Il faut dire cependant qu'il ne s'agit pas là d'un cadeau aussi populaire que les patins de hockey parfois achetés avant que l'enfant n'ait atteint deux ans. Si on se donnait le moindrement la peine de retracer plus souvent des « histoires de vie », il n'y a pas de doute qu'on y découvrirait beaucoup d'événements équivalents à celui de la boussole de Einstein.

Aussi, ne faut-il pas s'étonner de l'importance que certains groupes accordent aux jouets comme moyens de modifier la perception traditionnelle des rôles sociaux féminin et masculin. Les jouets sont sûrement aussi essentiels que les manuels scolaires pour combattre les stéréotypes. On comprend également le bien-fondé des campagnes pour amener les législateurs à imiter le pays qui réglemente les jouets basés sur les instruments de la violence. Les jouets ne sont pas neutres. Une spécialiste rappelait l'importance de faire des jouets qui sont la réplique de la vie courante, si on veut éviter qu'ils enferment les jeunes dans une sous-culture non cognitive et non affective[23]. Le monde actuel du jouet serait trop exclusivement orienté vers le processus de consommation.

Les fonctions éducatives du jouet

La pédagogie moderne a fait place au jouet comme outil de développement de l'enfant. Des colloques s'organisent sur le thème de « l'enfant et le jeu[24]. Des institutions collégiales préparent des brochures sur « L'enfant et les jouets »[25]. Un éducateur publie un article, sous le titre de « Yapu d'jeu », où il relate sa découverte personnelle de l'importance du jouet pour l'enfant[26].

C'est le développement psycho-moteur et les relations avec autrui qui semblent particulièrement bénéficier de la contribution des jouets et des jeux. C'est au cours du jeu que l'enfant découvre ses possibilités comme ses limites d'action, perçoit ses relations avec autrui et son corps, se situe dans son environnement. La structure de certains jeux développe des habiletés nécessaires à l'enfant pour les apprentissages généraux qu'il doit faire. On sait cependant que les jouets les plus simples sont souvent les plus stimulants pour l'enfant.

Des spécialistes mettent l'accent également sur un aspect plus souvent négligé[27]. Selon une perspective anthropologique, le jeu devient l'instaurateur d'une dynamique qui assure un bon rapport à la réalité. Une psychologue spécialisée dans les jeux d'enfant donnait l'exemple d'un enfant de trois ans, qui, en jouant avec une poupée, apprend à devenir parent. Le jeu permet de résoudre les conflits internes au monde de l'enfant.

Et vint le jouet électronique...

L'expansion de l'industrie du jouet électronique confère au jouet une importance nouvelle. L'offensive timide du jouet électronique, commencée en 1976, s'est transformée en une écrasante victoire[28]. Selon la même dépêche de l'Agence France Presse, « si les jouets américains bougeaient souvent, parlaient parfois, désormais ils pensent ».

On a évidemment mis cette imagination prodigieuse au service de l'éducation. Une compagnie de jouets éducatifs se vante d'avoir doublé ses ventes depuis 1975. C'est une invention particulièrement appropriée au plan psycho-moteur que cette locomotive dans laquelle un enfant de quelques mois seulement peut insérer un disque en plastique.

Un producteur fabrique des « tortues » permettant à l'enfant d'établir un rapport entre ses gestes et sa pensée[29]. L'enfant commande sa tortue en composant des phrases sur le clavier d'un ordinateur. Si la tortue dessine mal le rectangle commandé, l'enfant peut, en relisant ses phrases sur l'écran de son ordinateur, dénicher le moment où il a fait erreur. Ce producteur, exdisciple de Lacan et ex-étudiant au Massachusetts Institute of Technology, cherche à rendre les jeunes autonomes: « Une de nos grandes déceptions fut de découvrir que 80,0% des gens ne se croient pas responsables du déroulement de leur propre pensée! Comme s'ils devaient la subir sans pouvoir l'influencer! »

La rue et l'environnement

L'Exposition de Montréal, en 1967, a « administré » un choc culturel profond aux habitants de la terre Québec mis en contact avec le patrimoine culturel mondial. Il est évidemment difficile de cerner avec précision la teneur strictement éducative de cet événement venu rompre la routine d'un peuple. On est plus habitué aux études de rentabilité économique et de faisabilité technique. L'Expo '67, c'est le recul des frontières mentales d'une collectivité et des membres qui y vivent.

L'Expo '67 appartient à cette catégorie d'environnements qui, tel le Monde de Dysneyland, est un défi permanent à la créativité et à la culture. Les jardins zoologiques, les jardins botaniques, les parcs nationaux, les musées, etc. font partie de ce décor éducatif qui, imperceptiblement, façonne un besoin d'enracinement qui n'est peut-être pas étranger au développement éducatif de la personne.

Un environnement plus quotidien

L'influence de ces monuments culturels et éducatifs a souvent des formes plus diffuses mais tout aussi réelles. La chaîne de restaurants Mc Donald est un exemple de la fascination de l'enfant à l'égard de son environnement quotidien. Les parents d'une fillette de quatre ans demeuraient stupéfiés par le magnétisme exercé par Mc Donald. L'enfant pouvait « voir le restaurant à quatre milles à la ronde ». Ce qui tend à donner raison aux propriétaires qui crient bien haut que « personne ne peut faire ça comme Mc Donald ». Ce restaurant semble représenter la dernière étape de la démocratisation de l'éducation. On y distribue les dessins animés et les cahiers à colorier. Les propriétaires cherchent à systématiser ces influences éducatives en multipliant les occasions de mobiliser leur jeune clientèle. En bons pédagogues, ils semblent avoir compris que l'éducation est un processus organisé d'apprentissages cohérents et planifiés.

Le centre commercial constitue une autre forme d'environnement qui a une force bien réelle de stimulation sensorielle. Le magasin, c'est la synergie des sens en action: « Tous les parents savent par expérience que le magazinage avec un enfant se révèle parfois difficile parce qu'il devient énervé, parfois incontrôlable face à toutes sortes de stimulations visuelles et auditives qu'il ne peut intégrer ensemble. Il ne s'agit pourtant que d'objets inanimés et impersonnels »[30]. C'est dans ce contexte que des parents sont amenés à dire souvent à l'enfant de huit ou neuf ans: « Regarde avec tes yeux ». Ce pléonasme vise à accroître les chances que le message soit capté. C'est un code particulier de communication utilisé parfois en publicité, comme l'illustre le message de l'Orchestre symphonique de Québec: « Viens voir la musique ».

La rue et l'environnement moderne ont beaucoup de résonance éducative, au plan psycho-moteur, à celui du développement de l'imaginaire et à celui de la socialisation et de la sociabilité. Ce potentiel est loin d'être toujours exploité à son maximum. Une animatrice du Musée de Québec faisait observer que les parents « entrent dans le musée comme dans un centre d'achats. Ils évaluent toutes les oeuvres d'art avec des signes de piastres. Et les enfants les imitent »[31].

Sans même toucher au thème de la cité éducative, il est intéressant de s'attarder à l'environnement culturel et éducatif que forment certains aspects de la rue et de ses prolongements. Comment s'effectue le passage du culturel à l'éducatif? Comment l'éducatif s'intègre dans un vécu éducatif? Comment ce vécu éducatif est pris en charge par la culture scolaire?

Le travail rémunéré

Beau temps, mauvais temps, l'équipe de 300 camelots, garçons et filles, du **Journal de Québec** est sur la route pour déposer dans les foyers l'édition quotidienne préparée par l'entreprise Québécor. Cette expérience de travail permet à ces jeunes de faire de nombreux apprentissages. La distribution d'un quotidien à une clientèle qui attend impatiemment les dernières nouvelles re-

quiert un sens de la discipline et un tact peu communs. C'est également l'occasion d'observer la vie quotidienne des adultes, d'échanger avec des clients, de tenir une comptabilité, etc. C'est déjà toute une philosophie qui s'élabore au fil de la livraison quotidienne du Journal.

Comme il est indéniable que le travail de garder les enfants contribue, au-delà de l'initiation au sens des responsabilités et à des apprentissages pratiques, à façonner une conception des rôles sociaux. À cet égard, il y a certes lieu de se réjouir de la tendance nouvelle de voir des garçons apprécier grandement la tâche de garder les enfants. Car ce travail est également une façon de développer une philosophie de la vie qui mérite d'être partagée par les hommes.

Cette influence remarquable du travail rémunéré semble être demeurée intacte. Une collégienne de Rosemont, à qui on demandait de situer ses valeurs[4], plaça le civisme au premier rang parmi une quinzaine de possibilités. Ce choix s'expliquait par la situation vécue par la collégienne au magasin Eaton où elle travaillait en fin de semaine. Elle se disait sidérée du manque de civisme des clients.

C'est une situation de travail qui influençait surtout le système de valeurs de la collégienne, malgré le caractère en apparence marginal de cette situation par rapport au temps beaucoup plus considérable consacré aux activités scolaires. Cette expérience est-elle représentative de celles vécues par les étudiants qui ont un emploi rémunéré pendant l'année scolaire? Ne convient-il pas, au moins, d'approfondir la question? L'adage « cent métiers cent misères » ne dit peut-être pas tout sur le sujet.

Le phénomène du travail rémunéré vaut également pour les élèves de l'école primaire, comme l'indique déjà l'exemple des camelots du **Journal de Québec** et des autres journaux. Il existe toute une variété de menus travaux que les jeunes de 7 à 12 ans peuvent aisément accomplir.

Quoiqu'il en soit du nombre exact d'élèves et d'étudiants « au travail », le phénomène touche suffisamment de jeunes pour retenir l'attention. Il s'agit de cerner les composantes éducatives du travail rémunéré, en tant qu'activité autonome d'abord, mais surtout en fonction des objectifs que l'école se fixe.

La famille

Pour beaucoup d'éducateurs, la famille doit être désignée comme la grande responsable des maux qui assaillent l'école. Un professeur américain disait dans la revue *Time* (16 juin 1980): » *I know more about some of my kids than their mothers or fathers do* ». L'école ne suffirait plus à la tâche pour réparer les « erreurs » commises dans la famille.

La réalité familiale est évidemment beaucoup plus complexe. D'aucuns n'hésitent d'ailleurs pas à croire que la famille est désormais en mesure de jouer un rôle éducatif plus actif. Des facteurs comme l'élévation du niveau de scolarité des parents redonnent à la famille une confiance nouvelle en sa compétence éducative. Les parents sont de plus aptes à faire en sorte que la vie quotidienne de l'enfant devienne une source d'apprentissage. La famille serait plus que jamais le lieu par excellence des expériences de formation qui marquent le plus le développement de l'être humain.

L'éducation familiale, au-delà de la sociabilité première, consiste, selon Jean Lacroix, à donner des cadres mentaux à l'enfant, à lui apprendre à raisonner, à discipliner son « incohérence psychologique »[33]. *L'Institut Vanier de la famille* a mis au point un cadre conceptuel de l'apprentissage du savoir, formulé dans l'optique la plus ample possible.[34] C'est là l'une des tâches principales de l'Institut que d'indiquer l'importance primordiale de la famille en tant que contexte initial et permanent d'apprentissage du savoir.

L'Institut note d'abord qu'on apprend dans la famille « la langue et les structures linguistiques, qui influent profondément sur toutes les phases ultérieures de l'acquisition du savoir, étant étroitement liées aux modes de l'acquisition de la connaissance, aux styles d'interactions et de communications ». C'est également au foyer « qu'on apprend les valeurs et les attitudes », domaine où la famille continue à jouer par la suite le rôle de médiatrice. Ensuite, « dans bien des familles, on transmet les traditions et les coutumes particulières, religieuses et ethniques, ainsi que la mentalité de groupe ». C'est aussi souvent au foyer qu'on acquiert les aptitudes de base, dont celles qui intéressent les métiers et les professions.

L'Institut cite Jensen Leichter[35] qui donne une liste d'exemples des choses qu'on apprend en famille :

> *... la façon de critiquer et de juger; la façon d'intégrer les expériences sur une durée de temps; le niveau et le rythme de l'activité; la façon de grouper et (ou) de séparer les tâches les unes des autres; la façon de répondre aux signaux des autres; la façon d'évaluer et de grouper en synthèse les connaissances, les valeurs et les attitudes des autres; la façon de chercher et d'obtenir des renseignements; la façon d'envisager des conjonctures embarassantes dans des situations cognitives, etc.*

Cet éventail d'apprentissages nous invite à ne pas sous-estimer les connaissances techniques qui peuvent être transmises par la famille. Une étude française réalisée dans deux lycées aboutit à la constatation suivante :

> *Dans la ville de A, comme dans la ville de Z, autant que nous ayons pu nous en rendre compte, les savoirs dispensés dans les familles sont essentiellement d'ordre technique, c'est-à-dire consistent en procédés permettant de réaliser une action déterminée. Ils sont enseignés par l'exemple du geste accompagné d'exhortation à imiter le geste et à l'observer (...) Par ailleurs on peut enseigner verbalement aux adolescents quelques savoirs techniques caractérisés par le fait qu'ils proviennent de l'observation répétée de la relation de conséquence entre deux éléments. Ainsi les adolescents peuvent-ils apprendre de leur père (...) que la modification dans tel sens du carburateur de leur motocyclette entraînera une accélération plus forte.*[36]

Conclusion

Les réalités que nous venons de présenter sous l'angle des écoles parallèles n'épuisent évidemment pas l'ensemble des possibilités existantes. **L'autodidactisme** est une autre réalité qui en recouvre un grand nombre. Il s'agirait de voir, au-delà du diplôme acquis, comment l'individu accède à des savoirs et apprivoise des techniques.

Mais, dans une société qui place la scolarisation au sommet de l'échelle des valeurs, l'autodidactisme n'est-il pas largement périmé ? Commet l'audotidactis-

me pourrait-il être au rancart quand l'école se montre encore relativement indifférente à des dimensions humaines comme la sexualité ou la sensualité? N'est-ce pas les mêmes personnes qui, parfois, annoncent la fin de l'ère audodidactique, tout en se disant convaincues que l'expérience de la vie demeure la meilleure école?

Et si l'autodidactisme n'existe plus, n'est-on pas confronté à un analphabétisme fonctionnel (qui concerne les choses essentielles pour se débrouiller dans le monde d'aujourd'hui) qui atteindrait des proportions gigantesques? On connaît le nombre élevé de jeunes qui ne dépassent pas l'école secondaire, à une époque où la vie sociale devient toujours plus complexe. Le diplôme d'études secondaires constitue-t-il un gain ou un bond en avant si considérable?

Notes

1. A l'émission « Noir sur blanc », *Radio-Canada*, 22 novembre 1980.
2. À l'émission « L'enfance à vivre », Radio-Canada, 23 octobre 1979.
3. H. Block et A. Niederhoffer, *Les bandes d'adolescents*, Petite Bibliothèque Payot, no 48, Paris, 1963.
4. Jacques Meunier, *Les Gamins de Bogota*, Ed. Jean-Claude Lattès, Paris, 1977.
5. Georges Magnane, *Sociologie du sport*, Gallimard, Coll. Idées, 1964.
6. Nous avons entendu, à quelques reprises, des propos en ce sens, à la radio, sans malheureusement pouvoir identifier les sources.
7. Renée Rowan, *Le Devoir*, 17 décembre 1979.
8. Max Kaplan, *Leisure in America*, 1969, cité par Joffre Dumazedier, *Vers une civilisation du loisir*, Ed. du Seuil, 1962.
9. Yanick Villedieu, *Québec Science*, avril 1980.
10. Julien Cabana, « L'enfant passera maintenant en premier », *Le Journal de Québec*, 17 novembre 1980.
11. Atlanta (PA), « Des Américains font « doubler » leurs fils pour en faire des footballeurs, *La Presse*, 15 novembre 1980.
12. « La bande dessinée: un neuvième art? », *Antennes*, numéro 15-16, 1979.
13. M.C.C. de Backer, « BD, c'est une histoire racontée en dessins », *Le Devoir*, 28 février 1976.
14. Jean-Louis Cazignaire, « En 50 ans, Tintin n'a vieilli que 2 ans et son créateur Hergé, toujours aussi jeune à 71 ans, continue de passionner et de faire rire le monde entier », *Perspectives*, 10 février 1979.
15. Raymond Saint-Hilaire, « De la distraction anodine à l'outil de développement », *Antennes*, numéro 15-16, 1979.
16. Hélène Roberge et Denyse Bourneuf, *L'Enseignement du français à l'élémentaire, Connaissance de la littérature enfantine* (série A), PPMF-Laval.
17. Claude Brémond, *op. cit.*
18. Émission « Noir sur blanc », *Radio-Canada*, Saison 1979-80.
19. Jean-Louis Cazignaire, *op. cit.*
20. Hélène Roberge et Denyse Bourneuf, *op. cit.*
21. Banesh Hoffmann, *Albert Einstein, créateur et rebelle*, Ed. du Seuil, 1975.

22. Il s'agit d'un article, qui fait partie d'un dossier sur les jeux et les jouets, préparé par J. Piveteau, M. Bouvat et al., dans *Éducation 2000*, numéro 11, décembre 1978. Ce dossier est signalé dans *Direct*, numéro 5, 1979, bulletin mensuel publié par l'Agence de coopération culturelle et technique.
23. Émission de radio sur l'évolution des jeux d'enfants, *Radio-Canada*, 22 septembre 1979.
24. Colloque organisé par l'Université du Québec, à Hull, au printemps 1980.
25. Collège Marie-Victorin, Service de recherche et de développement pédagogiques, 1980.
26. J. Piveteau, M. Bouvat et al., Dossier sur les jeux et les jouets, *op. cit.*
27. Une psychologue spécialisée dans les jeux d'enfants (à une émission de Radio-Canada, 22 septembre 1979) et l'auteur d'un article paru dans le Dossier par Piveteau, Bouvat et al.
28. Washington (AFP), « Des jouets qui pensent », *Le Devoir*, 17 décembre 1979.
29. Yves Taschereau, « Le Gourou aux tortues », *L'actualité*, novembre 1978.
30. Jean-Jacques Breton, « La présence de l'enfant à l'accouchement n'est pas souhaitable », *Le Devoir*, 12 novembre 1979.
31. Propos de Mireille Galipeau-Doré rapportés par Régis Tremblay, « L'artiste préscolaire, ça existe », *Le Soleil*, 2 août 1980.
32. Au cours d'une entrevue de groupe avec huit jeunes filles du Cégep de Rosemont, dans le cadre d'une étude réalisée par Sorecom, pour le compte du Service de la recherche du ministère de l'Éducation. L'entrevue s'est déroulée en novembre 1979.
33. Pierre Bréchon, *La famille, idées traditionnelles, idées nouvelles*, Éditions du Centurion, Coll. Socioguides, 1976.
34. *L'apprentissage du savoir et la famille*, Cadre conceptuel de l'apprentissage du savoir, Institut Vanier de la famille, Ottawa, octobre 1976.
35. Hope Jensen Leichter, « Some Perspective on the Family as Educator », *Teachers College Record*, Vol. 76, No 2, Université Columbia.
36. Régine Boyer et al., *op. cit.*

L'école, une forteresse assaillie

La montée des écoles parallèles doit être située dans le contexte des nombreuses critiques dont l'école fait l'objet. Cette situation de contestation ne procure-t-elle pas aux écoles parallèles l'occasion d'occuper un espace considérable?

L'école semble être devenue la cible parfaite d'un exercice de tir. Est-ce l'exercice d'un sens critique exacerbé et désorienté, ou le fruit d'une lucidité nouvellement conquise? Pour emprunter le langage de Jean-Paul Desbiens, l'école aurait été simplement « désacralisée ». L'attachement dont l'école continue de bénéficier ne l'épargne pas de critiques abondantes qui viennent de tous les horizons (à gauche, à droite et au centre), de l'intérieur du système scolaire comme de l'extérieur. Les « remontrances » faites à l'école proviennent des usagers, des contribuables, des chercheurs en éducation, etc. On n'a qu'à tourner les pages des journaux ou des revues pour obtenir un aperçu complet des tensions qui marquent l'école. Quelques titres en soulignent quelques-unes:

- « Les manufactures de drop-outs »[1]
- « Les Cégeps de Babel II »[2]
- « Un débat fort mal situé: les régimes pédagogiques en langue seconde »[3]
- « L'illusion de l'accessibilité universitaire »[4]

D'autres titres de journaux sont tellement nombreux (par exemple sur un thème comme les **relations de travail** dans le monde scolaire) qu'il devient inutile d'y faire écho d'une façon particulière. C'est le cas également, dans des publications un peu plus spécialisées, d'un sujet comme la **formation des maîtres**.

L'index des auteurs constitue une autre façon efficace de suivre le fil conducteur des tensions qui tenaillent l'école. Dans la revue *Actualité*, la chronique de Lysiane Gagnon fournit un échantillon intéressant:

- « Un racisme qui s'en prend aux surdoués »
  (septembre 1979)
- « La plaie universelle de l'écriture disco... »
  (octobre 1979)
- « Les fruits pourris de la nostalgie »
  (février 1980)
- « Le ministre a enfin sifflé la fin de la récréation »
  (juin 1979)

- « Le précédent de l'école Notre-Dame-des-Neiges »
- Etc., etc.

Les médias ne sont évidemment pas les seules sources d'amplification ou de détection des malaises de l'école. Il y a les nombreux rapports préparés pour le compte des ministères de l'Éducation et des autres organismes directement concernés par le développement de l'éducation. Depuis le célèbre Rapport Parent, de multiples enquêtes et études sont venues ausculter à peu près tous les secteurs d'activités de l'école. Certaines d'entre elles ont évidemment connu un retentissement énorme. *Le Rapport Faure* est l'exemple qui vient le plus rapidement à l'esprit. Le Rapport trace un bilan des progrès et des impasses de l'école.

Le Rapport fait écho à la rigidité des relations hiérarchiques entre les enseignants et les enseignés, ce qui tend à étouffer chez l'apprenant le sentiment de ses responsabilités propres. Il serait difficile pour un système bureaucratique « de concevoir que l'école doit être faite pour l'enfant, et non pas l'enfant pour l'école ». Il serait difficile également d'imaginer « que dans des conditions socio-économiques où le travail est généralement aliéné, l'école puisse donner goût au travail créateur ». L'enseignement souffrirait « essentiellement de l'écart existant entre ses contenus et l'expérience vécue des élèves, entre les systèmes de valeurs qu'il propage et les objectifs visés par les sociétés, entre l'âge de ses programmes et celui de la science vivante ». S'il est vrai, dit le Rapport Faure, « que le rôle des institutions scolaires est de plus en plus important en valeur absolue, leur rôle éducatif, par rapport aux autres moyens éducatifs et aux autres modes de communication entre générations, ne s'accroît pas, mais tend en réalité à diminuer ».

Trois critiques fondamentales

Il serait relativement aisé de prolonger jusqu'au « dossier noir » le survol des critiques adressées à l'école. Il importe surtout de s'attarder quelque peu aux griefs majeurs qui reviennent le plus fréquemment.

La **première** interpellation sérieuse du système scolaire provient de cette donnée qui établit à près de la moitié le nombre de jeunes qui ne dépassent pas la deuxième étape (le cours secondaire) de la filière scolaire. Dans la logique même de la scolarisation, ne peut-on pas reprocher à l'école, à juste titre, de ne préparer à la vie que la portion des jeunes qui franchissent le « mur du son » que semble constituer l'école secondaire? Pour beaucoup d'observateurs de la scène scolaire, l'école fonctionne comme la Ligue de hockey junior du Québec qui se soucie surtout des joueurs qui aspirent à faire carrière dans le hockey professionnel.

Une **deuxième** catégorie de critiques fondamentales dirigées vers l'école peut être formulée ainsi. **Comment l'école prépare-t-elle à la vie dans le cas des jeunes qui demeurent dans son rayon d'action?** C'est à ce niveau que situe le mécontentement profond d'une partie de la population en ce qui a trait à la qualité des apprentissages de base (lecture, écriture, etc.). Ce courant de critiques qui remonte, aux États-Unis, au succès du spoutnik soviétique en 1957, reproche à l'école de renier sa mission historique, sa vocation première, celle pour laquelle l'école a été constituée. On accuse l'école de s'être laissée encombrer, de ne plus être capable de distinguer l'essentiel de l'accessoire. L'école se retrouverait dans la position des restaurants qui, devant des clients

incapables de faire des choix, auraient mis au menu un item qui combine le steak et les fruits de mer. Avec la différence, s'empressent d'ajouter les critiques de l'école, que celle-ci ne semble pas apte à trouver les bonnes recettes. Selon l'expression de Gérald Antoine[5], « la folle dispersion de la pédagogie » serait l'une des causes de la détérioration de la qualité de l'enseignement. Un représentant de la compagnie Control Data cite des études américaines montrant que plus de 20.0% des jeunes sortant des « high schools » ne satisfont pas les besoins de l'entreprise, en ce qui regarde la formation de base »[6].

L'école serait devenue « une usine à cancres », selon le titre d'un article de *l'Express* :

> *On le répète, paraît-il, à toutes les rentrées depuis Jules Ferry, mais, cette fois-ci, c'est vrai : le niveau scolaire n'est plus ce qu'il était. Les écoliers de la génération McLuhan consternent les fournées Gutenberg. C'est à se demander si le système éducatif, avec ses 581,000 spécialistes et son budget ogre de près de 102 milliards de Francs cette année, n'est pas devenu une gigantesque machine à fabriquer des cancres.*[7]

Les connaissances tiendraient désormais, « au dire des pessimistes, dans un mouchoir ». Une enseignante de français constate qu'une majorité de copies au bac sont décourageantes : « Même en passant sur les fautes d'orthographe, les idées sont banales à pleurer, le vocabulaire indigent, les raisonnements chaotiques, le style inexistant ». En géographie, même phénomène : « Les élèves de seconde sont à peu près du niveau des 6e d'il y a vingt ans (...). Je peux comparer : en géographie, les deux classes ont le même programme ».

Le portrait donné par *l'Express* et une équipe de correspondants en province française est le pendant de celui du *Time* qui, deux mois plus tôt, faisait la preuve que le mouvement de retour aux trois « R » conserve beaucoup de force aux États-Unis. C'est une vague qui déferle avec une régularité étonnante. Les griefs n'épargnent personne : les gradués de l'école secondaire incapables de bien remplir une formule de demande d'emploi, les professeurs qui, dans 20,0% des cas, ne connaîtraient pas leur matière, les administrateurs qui ne parviennent pas à reconnaître l'excellence à travers la médiocrité et la négligence, etc.

Mais il existe d'autres critiques à l'égard de la qualité de la préparation à la vie qu'on trouve à l'école. Ces critiques se situent à l'opposé du mouvement des trois « R ». On accuse l'école de ne pas livrer la marchandise promise sous l'étiquette de la formation intégrale de l'enfant. **Au plan de la formation civique**, l'école serait un désert culturel. On en est encore à une initiation élémentaire très livresque. La consécration d'une seconde semaine de l'éducation, deux années consécutives, à ce thème n'est que l'indice le plus visible de cette situation. L'école demeure paralysée par les risques d'endoctrinement politique. Au lieu d'élaborer un enseignement politique pluraliste, l'école préfère se laisser traumatiser par la première dénonciation d'endoctrinement du genre : « Le PQ entretient une division sociale qui va s'accentuant, surtout chez les jeunes, exposés à l'endoctrinement péquiste dès l'école primaire[8]. Avec le résultat qu'on aboutit même à l'enseignement d'une histoire complètement aseptisée. Anthony Wilden, dans un ouvrage publié en 1979, donne plusieurs exemples de cette histoire enseignée aux jeunes anglophones[9].

Au plan artistique, le bilan de l'école n'apparaît pas plus reluisant, du moins si l'on se base sur l'indignation des professeurs d'arts visuels : « Le climat québécois n'est pas plus favorable à la culture des oranges qu'à la culture tout court. L'art est peu vivace dans notre climat social, notre bureaucratisme gouver-

nemental, notre militantisme syndical et notre corporatisme professoral »[10]. Voilà les hauts cris lancés à l'occasion d'un colloque régional au cours duquel on ne s'est pas gêné pour s'attaquer directement au programme d'enseignement des arts du ministère de l'Éducation : « L'idéal gouvernemental, c'est de nous assimiler complètement aux professeurs des autres matières, c'est de nous faire rentrer dans le rang ! »

La situation ne semble pas plus rose dans le domaine musical, si l'on s'appuie sur des mémoires remis à l'occasion de la consultation sur le Livre vert de l'enseignement primaire et secondaire. Nous songeons en particulier à la description que faisait un professeur, lors des audiences publiques à l'intention de la communauté anglophone, des différents systèmes scolaires et de la place que chacun réserve à la musique. À l'audition de ce témoignage magistral, on n'avait guère le goût de céder à la célèbre tentation de dire que « nous avons le meilleur système d'éducation au monde ». Il n'est pas plus approprié de se rabattre sur le vieux proverbe « Les prés sont plus verts chez le voisin », quand on s'arrête à des indices que chacun a eu le loisir d'observer à satiété. Tel cette adolescente qui a cessé de jouer de la flûte, apprise à l'école primaire, à cause des exigences accaparantes d'un programme scolaire qui ne perd jamais de vue l'étape de l'enseignement collégial.

Tous les plans de développement de l'enseignement des arts ne remplaceront jamais la volonté d'orienter l'école vers d'autres priorités que l'omniprésente préparation au marché du travail. On connaît le sort réservé au Rapport Rioux qui comportait trois volets : l'éducation artistique, l'enseignement des arts, l'utilisation de techniques artistiques dans les autres matières. L'auteur du rapport a déjà raconté certaines réactions venant de personnalités politiques qui s'étonnaient de la publication de documents semblables, alors qu'on manquait de plombiers à Trois-Rivières.

Ce courant de critiques reproche à l'école, en somme, de ne pas dispenser une formation qui soit l'équivalent de celle dont bénéficiait « l'honnête homme » de jadis. C'est en ce sens, nous semble-t-il, qu'il est possible d'interpréter la critique de Fernand Séguin : « Les priorités des programmes d'enseignement devraient porter sur la connaissance de soi, de son corps, du monde qui nous entoure... et des rouages de la société[11]. Dans cette perspective, chacun y va de sa suggestion pour obtenir une formation complète à l'image des besoins de notre temps. Pour les uns, la conduite automobile doit faire partie du bagage minimal des jeunes d'aujourd'hui. Il appartient à l'école d'y pourvoir ainsi qu'à un certain nombre d'autres habiletés « pratiques » qui ne feraient d'ailleurs qu'alléger l'expérience scolaire des jeunes. Pour les autres, l'éducation aux valeurs est de première importance : « L'école devrait leur apprendre plus qu'à lire et à écrire, elle devrait réussir à briser leur système de valeurs, augmenter leur niveau d'aspiration »[12]. On attribue ici à l'école un rôle direct dans la lutte à la pauvreté.

On voit bien combien il devient difficile d'essayer de concilier toutes ces attentes. C'est ce que l'école tente de faire en maintenant parmi ses objectifs généraux la formation intégrale de la personne, en espérant atteindre cet objectif grâce à un savant dosage des contenus d'enseignement et des activités scolaires. À cet égard, la façon dont l'école se comporte dans le débat sur l'éducation sexuelle est tout-à-fait significative de sa réponse aux pressions venant de tous les côtés. C'est en insérant cette éducation dans un programme de formation personnelle et sociale que l'école essaie de satisfaire les adeptes des trois « R » et les partisans d'une éducation qui ne donne pas la priorité à la formation intellectuelle.

« L'éducation, c'est l'art de donner le monde à l'enfant » [13]

La troisième zone de critiques fondamentales de l'école se présente d'une façon plus diffuse. Elle concerne la distance de l'école par rapport à la vie elle-même, sous toutes ses manifestations. Il y a plusieurs façons pour l'école d'être en rupture avec la vie. Il peut s'agir simplement de son architecture qui empêche le soleil de franchir les murs de l'école. Cela peut être l'inadaptation des contenus d'enseignement par rapport à l'environnement de l'école. Cette rupture peut résider dans la non prise en charge du vécu des jeunes. C'est à ce dernier plan surtout que nous allons faire porter notre intérêt pour cette critique qui touche **directement** au thème des relations de l'école avec son environnement.

Un récent coup de sonde, fait à la demande du Conseil supérieur auprès d'un certain nombre d'élèves de l'école secondaire, aboutissait à la conclusion que ces élèves se sentaient des étrangers dans leur propre école:

> *On ne peut tout rapporter ici. Mais il faut retenir une lourde et douloureuse insatisfaction, une incapacité de vivre convenablement dans l'école, une souffrance quotidienne et une incapacité insurmontable à exprimer son malaise. Toutes les écoles secondaires ne connaissent pas les mêmes problèmes, ni tous les élèves de ces écoles. Mais il reste que l'on peut considérer que les témoignages de cette centaine d'élèves peuvent être représentatifs d'une situation globale qui touche une partie importante du milieu scolaire québécois.* [14]

Il semblerait que bien des jeunes ne trouvent pas à l'école le milieu souhaité pour y vivre pleinement leur adolescence et leur première jeunesse. La vie quotidienne de l'école secondaire et du collège est parsemée d'indices « d'incompatibilité de caractère » entre le milieu scolaire et bon nombre de jeunes. Ces indices vont du peu d'empressement à s'adonner « gratuitement » à l'activité de la connaissance jusqu'à l'obligation pour beaucoup de « maîtres » de faire la police pour éviter que les jeunes saccagent tout dans la classe. L'abandon scolaire n'est que la manifestation la plus spectaculaire de ce sentiment d'étrangeté ressenti à l'égard de l'école. En 1971, un spécialiste notait déjà que « beaucoup d'élèves usent d'un faux prétexte pour faciliter leur rupture avec l'école, où les idées, l'atmosphère, le monde qui s'y trouve, peuvent paraître si différents de l'image qu'on se fait de la vie à cet âge » [15].

Ces indices n'incitent-ils pas à pousser plus loin, en interrogeant la responsabilité de l'école dans la vaste zone des rapports humains et sociaux? L'école est-elle étrangère au désabusement total d'un certain nombre de jeunes déçus de tout, de la politique, de la société, d'eux-mêmes...? Concrètement, on pourrait se demander si l'école fournit, à l'intérieur de ses cadres, la possibilité d'aller au fond de sa recherche de soi. D'après les animatrices du jeu Vire-Vie, les adolescentes d'aujourd'hui vivent avec des attentes assez peu réalistes de ce que leur réserve le milieu du travail et la société en général.

Le coût d'une école qui prépare inadéquatement à la vie est toujours trop élevé. Au plan civique, il y a des ignorances et des naïvetés qui font les délices des manipulateurs. Qu'on se souvienne de l'épisode du FLQ! Un témoignage publié dans le *Devoir* est assez révélateur: « Son romantisme et son idéalisme utilisé par d'autres n'auront réussi à faire de lui qu'un malheureux terroriste. Non un héros national » [16]. Qu'on ne se méprenne pas! Nous ne voulons pas nier la réalité qui amène certains jeunes, bien formés politiquement, à choisir, en toute connaissance de cause, de se lancer sur la voie révolutionnaire. Mais est-ce que cela a été le cas de tous les militants du mouvement FLQ et des sympathisants

plus ou moins en attente d'une participation active? Ne faudrait-il pas plutôt faire l'hypothèse qu'un bon nombre des pages de la crise d'Octobre 1970 ont été écrites « en hommage » à une école où la démocratie est un souci secondaire, comme le prétend la thèse de Richard Joly[17].

Mais pour « devenir responsable pour toujours de ce qu'on apprivoise » au plan des règles de fonctionnement de la cité, il faut plus que quelques cours magistraux noyés dans un supermarché des connaissances. Il faut s'initier, dès l'école, à un mode de vie qui fait appel aux lois et aux exigences de la vie politique. Ce n'est sûrement pas en craignant comme la peste le mot politisation qu'on prépare les jeunes à devenir des citoyens éclairés. Les quelques notions théoriques que l'école diffuse presque distraitement préparent plutôt à des lendemains comme ceux vécus à l'occasion d'un débat comme celui du référendum. Nous faisons allusion ici à la nature de certaines discussions, telle celle entre quelques artistes à Radio-Québec.

On pourrait ainsi faire le tour les domaines d'activités et se demander quelle est la contribution de l'école dans la préparation à la vie. À la Conférence sur l'avenir, qui s'est tenue à Toronto à l'été 80, un expert très populaire a demandé aux membres de l'auditoire de lever la main s'ils croyaient que l'éducation préparait bien à la vie[18]. **L'inaction** de l'auditoire se révéla particulièrement éloquente.

L'initiation technologique faite à l'école est-elle à la hauteur des développements qui se produisent dans ce secteur? Il ne s'agit pas seulement d'être en mesure de comprendre les principes qui gouvernent les choses les plus courantes ni d'acquérir les connaissances minimales permettant de s'intéresser à certains exploits techniques et scientifiques. C'est au plan pratique même que certains bricolages appris à l'école peuvent représenter un savoir précieux. Sans compter le potentiel de créativité attaché à ces bricolages et sans compter l'effet de ces apprentissages dans la démarche éducative d'une école qui oscille entre une culture savante et un savoir pratique confiné à une recette à utiliser plus tard, à moins que ce savoir pratique soit celui réservé aux « exclus » de la culture savante.

Dans le domaine de la technologie, comme dans d'autres, la vie à laquelle l'école prépare est souvent une référence lointaine. À cet égard, l'école se situe à l'opposé des pratiques commerciales d'aujourd'hui qui incitent à acheter maintenant et à payer plus tard. L'école invite à investir maintenant dans des projets qui prendront probablement demain toute leur valeur. Quitte à l'adulte de tenir un discours cynique et peu flatteur pour l'école en demandant aux jeunes de bien étudier afin d'être plus rapidement débarrassés de cette étape ennuyeuse. L'école n'est pas perçue comme une réponse suffisante à des besoins de vivre qui s'expriment dans l'immédiat. N'est-ce pas la façon la plus sûre d'empêcher les jeunes de trouver leur identité en vivant à l'école leur projet de vie?

La reconnaissance de l'identité des jeunes passe par une valorisation réelle de principes comme le droit à la parole et le droit à l'erreur. Il faut dépasser également, et de loin, l'individualisation de l'enseignement pour y substituer une personnalisation de l'éducation qui tienne compte du rythme de vie de chacun des groupes de jeunes. « L'art de donner le monde » aux jeunes (ou l'art de leur laisser prendre) ne se pratique pas de la même façon avec des jeunes venant de milieux sociaux variés, vivant des situations familiales fort différentes, développant avec le monde environnant une relation diversifiée.

La personnalisation de l'enseignement est d'abord et avant toute chose la fin d'une insouciance générale de l'école face au vécu des jeunes, vécu rétréci au vécu scolaire. Bien sûr, bien des éducateurs rétorqueront vivement qu'ils se préoccupent constamment de l'arrière-plan familial des élèves et qu'ils s'intéressent quotidiennement à bien d'autres aspects de la vie des élèves qui leur sont confiés. Et ces éducateurs ont vraisemblablement raison. Ne sont-ils pas eux-mêmes, pour la plupart, des parents partageant sans cesse les joies et les peines d'enfants et d'adolescents semblables à ceux qu'ils côtoient à chaque jour à l'école ? Ne participent-ils pas également, dans plusieurs cas, aux activités des comités de parents qui contribuent à assurer le contact avec le vécu des jeunes à l'extérieur de l'école ?

Ce qui est en cause est cependant d'un autre ordre. Il s'agit de savoir si les divers aménagements de l'école — du temps et de l'espace traduits dans des régimes pédagogiques, des contenus de programmes et des grilles-horaires — permettent réellement aux éducateurs d'insérer le vécu des jeunes, à sa juste place, dans la démarche éducative. La préparation à la vie que l'école prétend réaliser n'est-elle pas à ce prix ? N'est-ce pas la condition première de la vitalité de l'école comme lieu ayant un sens pour des jeunes de plus en plus sollicités, très tôt, de toutes parts ? Ce qui est en jeu, ce n'est pas la bonne volonté individuelle des éducateurs d'être à l'écoute des jeunes — au contraire, on peut faire l'hypothèse que les éducateurs québécois sont, à cet égard, remarquablement sur la même longueur d'ondes que les jeunes —, mais l'aptitude du **système** scolaire à permettre aux jeunes d'exprimer leur vécu, d'entreprendre une réflexion sur ce vécu et d'en faire l'un des moteurs de leur présence à l'école.

Conclusion

Ces constats de critiques n'équivalent cependant pas à prétendre que le bilan de l'école — d'ici et d'ailleurs — ne forme qu'un sombre tableau. Un relevé systématique des activités qui se déroulent dans les écoles, y compris au palier secondaire, viendrait dissiper toute équivoque possible. Pour s'en tenir à des dimensions comme la créativité et « l'expressivité » des jeunes, il est facile de reconnaître la contribution remarquable de l'école dans les progrès notables enregistrés sur ces plans.

Bon nombre de critiques tiennent-elles d'ailleurs suffisamment compte de la complexité des réalités scolaires pour être pleinement crédibles ? Il va sans dire que dans une perspective de bilan il faudrait d'abord replacer les critiques formulées dans le contexte de l'évolution de l'école et des réformes apportées depuis vingt ans. N'importe lequel document d'une portée un peu générale suffit pour prendre conscience des progrès immenses accomplis au chapitre de la démocratisation de l'école.

Combien de critiques bien intentionnées ne se trompent-elles pas carrément de cible quand elles visent l'école ? L'expression d'une insatisfaction des élèves face à l'école doit-elle faire perdre de vue que l'école n'agit pas isolément ? La dévalorisation de l'enseignement professionnel n'est-il pas largement tributaire d'une mentalité qui confère à cet enseignement un statut social qui ne lui rend pas justice ? Jusqu'à quel point le vandalisme qui fleurit à l'école ne reflète-t-il pas la démission des parents plutôt que l'inadaptation de l'école aux besoins nouveaux des jeunes ?

Il y aurait lieu, en outre, de situer certaines critiques dans le contexte de la complexité des enjeux en cause. Au sujet du rôle de sélection sociale qu'exerceraient les programmes, le ministre de l'Éducation exposait, à l'Assemblée nationale, le dilemme auquel la société est confrontée :

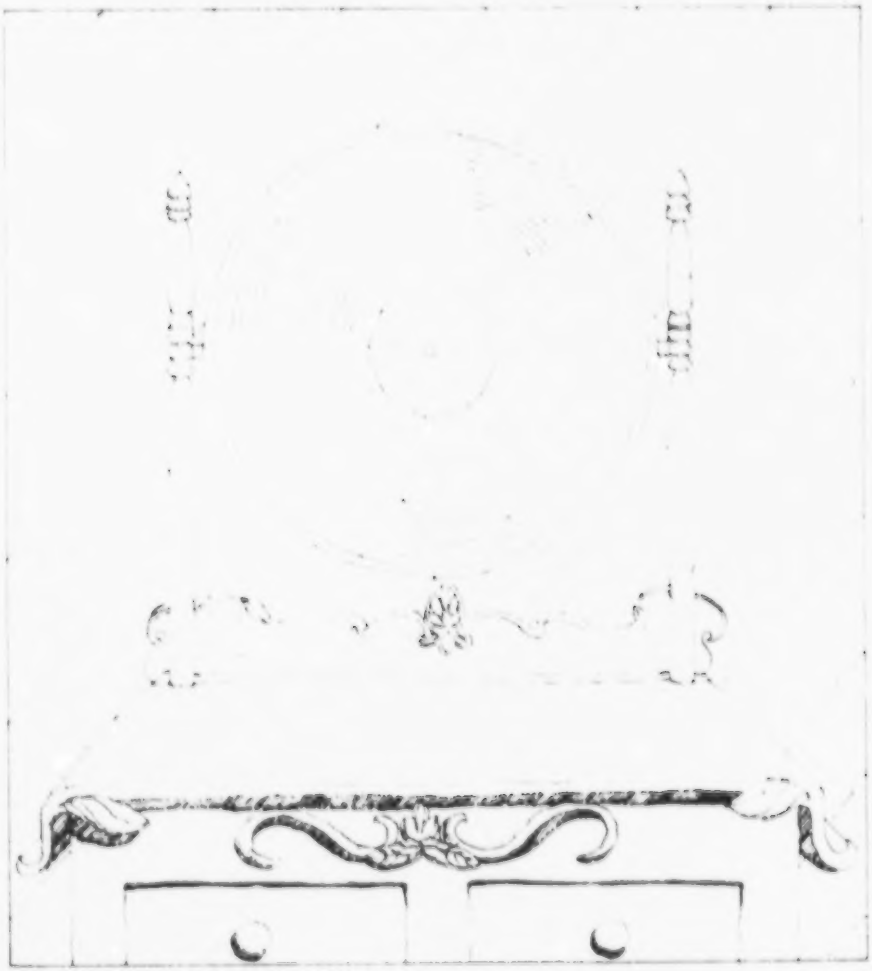
> *Doit-on, parce que les mathématiques sont exigeantes, comme le sont d'ailleurs certaines autres matières, décider de les mettre de côté pour favoriser une plus grande accessibilité au collège ou au secondaire ? Doit-on, au contraire, considérer que la pédagogie, l'enseignement, consiste à former les enfants, les élèves, les étudiants et à choisir la formation qui doit leur être inculquée en fonction des exigences qu'ils vont devoir, tôt ou tard, affronter ?*[19]

Nous rappelons que ce chapitre visait seulement à montrer que la montée des écoles parallèles s'effectue dans un contexte où l'école n'échappe pas aux remises en cause qui ont cours dans les sociétés modernes. Cette situation comporte beaucoup de conséquences dans l'examen des relations entre l'école et les autres lieux de formation. On devrait ainsi être mieux en mesure d'apercevoir la contribution des écoles parallèles à la satisfaction des besoins éducatifs des jeunes. Et par le fait même de voir comment l'école pourrait tirer un meilleur profit de son environnement éducatif.

Notes

1. Micheline Lachance, « Les manufactures de drop-outs », *L'Actualité*, septembre 1979.
2. Yves Taschereau, « Les Cegeps de Babel II », *L'Actualité*, octobre 1977.
3. Emile Bessette, Gilles Bibeau, « Un débat fort mal situé : les régimes pédagogiques en langue seconde », *Le Devoir*, 29 décembre 1980.
4. Pierre Chénard, « L'illusion de l'accessibilité universitaire », *Le Devoir*, 15 juillet 1980.
5. *L'Express*, 27 septembre 1980.
6. Propos tenus au cours d'une émission de la série Antennes 5, *Radio-Canada*.
7. Evelyne Fallot, « L'école, usine à cancres ? », *L'Express*, 27 septembre 1980.
8. Roger Lemelin, *La Presse*, 17 mai 1980.
9. Michel Nadeau, « Un Canada imaginaire », *Le Devoir*, 26 janvier 1980.
10. Régis Tremblay, « Hauts cris lancés par les professeurs d'arts visuels », *Le Soleil*, 14 avril 1980.
11. Exposé fait au Congrès de l'Association québécoise pour les enfants ayant des troubles d'apprentissage (AQETA), *La Presse*, 8 mars 1980.
12. Propos de Jacques Fortin, du ministère des Affaires sociales, cités dans un article de Pierre Vincent, « La pauvreté au Québec, une réalité bien difficile à évaluer », *La Presse*, 9 février 1980.
13. Guy Brouillet, *Quelle éducation ?*, Lemeac, 1978.
14. Jean-Guy Dubuc, « Quand on est à l'école, on n'est pas chez soi », *La Presse*, 15 janvier 1981.
15. Anne Richer, « Les vraies et les fausses raisons de quitter l'école », *La Presse*, 25 mars 1980.
16. Marie Bourret, « Pour que l'histoire ne se répète pas ! », *Le Devoir*, 25 avril 1980.
17. Richard Joly, *Notre démocratie d'ignorants instruits*, Lemeac, 1981.
18. Il s'agit de Robert Théobald dont la conférence a été résumée par l'Agence de la Presse canadienne, *Journal de Québec*, 22 juillet 1980.
19. *Journal des Débats*, 4e Session, 31e Législature, 8 mai 1979.

Les visages d'une jeunesse nouvelle



Il existe un dernier élément à considérer lorsqu'on s'intéresse à la montée des écoles parallèles. L'un des facteurs importants qui expliquent la popularité croissante des nouveaux environnements éducatifs a trait aux changements chez les jeunes eux-mêmes. Tous les adultes qui ont consacré temps et énergies à la jeunesse sont bien placés pour constater ces changements. Un jeune comédien, qui écrit à l'occasion des textes pour les enfants, faisait observer : « Les temps changent et les adultes restent ceux qui éduquent les enfants, même si ceux qui ont de 9 à 13 ans, aujourd'hui, sont rendus plus loin que nous autres, quand nous avions 17 ans »[1]. Pierre Powers invoquait à l'appui de son analyse le fait que les personnages de l'émission « *Boogie-Woogie* », âgés de 17-18 ans, attirent particulièrement l'attention des jeunes téléspectateurs de 9 à 13 ans.

L'observation est intéressante et semble rejoindre une réaction de plus en plus populaire : « On n'a plus les enfants qu'on avait ». Une entrevue avec des enfants, à Radio-Canada, rend bien compte de la signification de l'esprit nouveau de l'enfance[2]. Une enfant de 10 ans racontait qu'elle ne se considérait pas comme une enfant mais plutôt comme une jeune. Pour elle, une enfant a l'âge de 3 ou 4 ans. Une autre jeune fille de 10 ans précisait que la différence se situe dans le fait de savoir ce qu'on veut. Il est inutile d'ajouter que l'animateur de l'émission n'a pu s'empêcher d'entonner, à son tour, et avec nombre de ses auditeurs, le refrain : « Il n'y a plus d'enfant ».

Mais pour être en mesure d'appréhender la richesse du vécu des jeunes, il faut savoir **décoder** les grands principes qui guident leurs projets et savoir **réconcilier** les contradictions qui marquent le discours des jeunes. Car ces derniers n'échappent évidemment pas à cette loi de la contradiction qui caractérise l'action des groupes sociaux. On a dit que la musique rock est « la respiration d'une jeunesse en rupture »[3]. On a dit et répété le désenchantement des jeunes à l'égard de la politique. **Mais** on a remarqué le conformisme des attentes des jeunes face au mode de vie. **Mais** on a été étonné, voire ébloui, de la lucidité manifestée par les jeunes. Des études exploratoires comme celle sur les valeurs des jeunes de 16 à 20 ans, réalisée à la demande du ministère de l'Éducation, nous ont déjà placé sur des voies prometteuses quand elles ont fait ressortir l'alliage que les jeunes savent composer entre l'émotion, la rationalité et le souci pratique.

Les témoignages des artisans de la Clinique Saint-Denis, à Montréal, ainsi que ceux des autres spécialistes rencontrés par Normand Cloutier, de *Radio-Canada*, nous apportent également un éclairage très utile sur la « vraie nature » des projets des jeunes. Ces adultes « qui font le métier d'écouter les jeunes » disent des choses simples mais significatives :

- « *Les jeunes vivent au jour le jour, alors que l'adulte vit de façon rationnelle ; les jeunes ont découvert que ce monde rationnel est inhumain* »[4].
- « *Les jeunes vivent dans une société qui n'est pas aussi basée sur le plaisir qu'on le dit ; on court après le plaisir, mais on en a peur* »[5].
- « *Les jeunes ont une pensée plus concrète, plus charnelle. Ils ont des valeurs qui remettent en cause nos façons de faire, mais les jeunes ne cherchent pas à contester les modèles adultes (...). Le jeune vous écoute si vous lui dites que telle chose n'est pas bonne pour lui, mais il vous envoie promener si vous parlez d'effet nocif pour l'avenir social de chacun de nous* »[6].
- « *Les jeunes cherchent leur équilibre à travers les très nombreux modèles qui leur sont proposés* ». « *Les adultes sont portés à identifier les besoins, au lieu de laisser les jeunes suivre leur cheminement* »[7].

Mail il convient, par-dessus tout, d'éviter d'avoir une perception trop globale de la jeunesse. Une telle vision conduit à une méconnaissance de la grande diversité des groupes de jeunes. Il y a moins de traits communs entre certains jeunes qu'il peut en avoir entre certains d'entre eux et leurs grands parents. La distance qui sépare bon nombre d'éléments qui composent la jeunesse est de l'ordre de celle qui distingue l'épicerie du coin et les magasins Steinberg. C'est la référence fréquente à l'âge pour définir la jeunesse qui se révèle particulièrement trompeuse : « Le critère de l'âge, bien que sa portée soit universellement reconnue, ne rend pas compte précisément du groupe social que constitue la jeunesse. Ses limites apparaissent rapidement lorsqu'il s'agit de cerner un tant soi peu fidèlement certaines manifestations propres à la jeunesse »[8].

Les fleurs du mal

> *Au terme de cette étude sur la jeunesse française, quelles conclusions générales pouvons-nous en tirer ? Tout d'abord, il est incontestable qu'il existe un mal de la jeunesse, qui se cherche et cherche une voie nouvelle.*[9]

Ce diagnostic de malaise est souvent présent dans les études sur la jeunesse. Il accompagne l'évocation de la révolte, de la délinquance, des conflits de génération, etc. Autant de réalités qui semblent véhiculer une grande part de l'univers des jeunes. À ces réalités sont venus s'ajouter d'autres spectres plus récents nés du mouvement hippie : drogues, « **drop-out** », révolution sexuelle, mode punk, etc. etc. En certaines autres circonstances, l'appréhension vécue par les adultes revêt simplement un caractère général de dépaysement face aux jeunes. *Le Nouvel Observateur* commençait un reportage sur les jeunes en se demandant : « Que se passe-t-il sur cette étrange planète des moins de vingt-cinq ans ? » Et, concrètement, ce dépaysement prend souvent la forme très antinomique d'interrogations inquiètes sur les choix des jeunes : « Est-ce que la politique les intéresse encore ou ne s'adonnent-ils pas à la seule culture de leur jardin ? »

L'inquiétude est, en effet, une première réponse au constat d'une jeunesse « turbulente » ou « amorphe ». On ne peut cacher une certaine perplexité devant l'avenir qui attend les jeunes. **Un sondage Gallup** nous apprend qu'un nombre de plus en plus grand de Canadiens croient que les enfants d'aujourd'hui ont moins de chance d'avoir une vie heureuse que ceux de leur génération : « Il y a dix ans, le pourcentage des gens de cet avis était de 34 p.c. alors qu'il est passé à 41 p.c. en 1976 et à 45 p.c. en 1981. Aujourd'hui, plus de Canadiens envisagent l'avenir de leurs enfants avec pessimisme qu'avec optimisme, soit 45 p.c. contre 33 p.c. Il y a dix ans, c'était le contraire : 34 p.c. étaient pessimistes contre 38 p.c. qui étaient optimistes »[11].

La perplexité affichée à l'égard des jeunes cède souvent la place au pessimisme le plus inconditionnel. Les colonnes des journaux sont remplies de cet exercice qui ne vise souvent qu'à « secouer » les jeunes. La lettre d'un professeur de cégep est l'exemple le plus complet de cette attitude :

> *La jeunesse actuelle est désespérante pour ceux qui sont ouverts à l'écouter : elle n'a rien à dire. Elle n'a rien à apprendre non plus. La connaissance du passé ne l'intéresse guère, comme si, pour elle, un arbre est un arbre, sans racine. Si au moins, elle pouvait dire ce qu'elle entend faire de l'avenir : rien de prospectif dans ses intérêts. Comme plusieurs jeunes me le confiaient, l'important, « c'est de s'adapter à tout ».*
> *(...) Ces enfants de la société de consommation, paresseux et gavés, ont cependant appris à jouer avec les normes du système en les utilisant à leurs fins. Les bourses d'études deviennent des bourses de voyage aux Indes ; le travail sporadique, le tremplin aux prestations d'assurance-chômage ; la gratuité scolaire, la chance inespérée de vivre aux frais de l'État et des parents ; la décadence généralisée, l'excuse facile à toutes les folies.*
> *(...) Parlez-leur d'la Molson, des résultats sportifs, du dernier film « Le dernier amant romantique » et de toutes les idioties du genre, du dernier moteur de GM, du 6 36 ou de la dernière loterie québecoise, mais surtout ne leur parlez pas de la situation internationale, des milliers de morts à travers le monde (...). La majorité de cette jeunesse est incapable de soutenir un discours qui ait du sens, dans un langage clair et précis, de se situer dans l'espace et le temps, (...), de saisir les valeurs engagées dans l'action ou, même, de penser sérieusement leur vécu... Au fond, cette jeunesse est à l'image de la barbarie du « plus pour soi » et du « moins pour tous ».*[12]

N'est-ce pas qu'il s'agit d'un échantillon presque parfait de l'un des discours qui circulent en certains milieux ? Combien de professeurs de cégep et de l'école secondaire partagent cette perception des jeunes ? Ce discours est même « passé » dans la culture, comme en témoigne une chanson de Robert Charlebois qui n'est pas toujours tendre pour « sa race » :

> *« Des fois je ne suis pas fier de ma race ».*
> *Je nous regarde grandir entre deux grosses Mol.*
> *Cessons de nous regarder le nombril.*
> *Faut devenir les meilleurs dans tout.*
> *Ce n'est plus le moment de faire des « partys ».*
> *Si les États prennent le terrain, il va nous rester moins que rien.*
> *Sans pays, sans patrie, sans « job ».*
> *On va être pauvre comme Job.*
> *Il faut faire de la Nouvelle France la terre promise de l'espérance.*[13]

Tous les débats sur les enjeux importants de la collectivité québécoise deviennent autant d'occasions pour mettre sur la sellette les comportements et les attitudes des jeunes. Certaines manifestations culturelles propres aux jeunes, telle les festivals de musique populaire, servent de prétexte à cultiver la méfiance à leur égard.

Une jeunesse fleurie

Le regard qui s'accroche aux « fleurs du mal » a l'inconvénient de perdre de vue ou de voiler les changements profonds qui ont traversé le monde des jeunes. À force de cultiver le thème de la détresse et du désarroi de la jeunesse, on finit par aboutir à la présentation, par une commission sénatoriale américaine, d'un programme d'action visant à inviter les jeunes à l'auto-discipline et à la chasteté. Ou, au mieux, à des constats mi-admiratifs mi-découragés sur le curieux décalage entre l'acuité de l'émotion chez les jeunes et l'indigence de leur langage. On en vient ainsi à rater complètement les traits qui font la force et le bonheur des jeunes d'aujourd'hui. C'est d'abord leur ouverture d'esprit, leur tolérance, leur recherche de paix qui amènent les jeunes à rayer de leur langage l'expression belliqueuse « Ajouter une corde à son arc ». Dans l'esprit musical qui les anime, les jeunes préfèrent substituer la lyre à l'arc, lorsqu'ils veulent, par cette expression, signifier qu'ils mettent un atout de plus de leur côté pour se débrouiller dans la vie.

La place de la musique dans la vie des jeunes compte évidemment pour beaucoup dans l'acquisition de cette mentalité pleine d'espoir. La foule de 14,000 jeunes, qui en ce soir du 18 avril 1979 se fond à la fête musicale célébrée par le *groupe Yes* pendant deux heures et quinze minutes sans interruption, à Québec, partage une expérience qui va bien au delà de l'assistance passive à un spectacle. C'est une expérience qu'ont de la difficulté à comprendre les parents qui font le jeu de mots suivant avec le nom du groupe Santana : « C'est-y tannant ». Cela rappelle les propos de l'écrivain français qui déclare publiquement qu'il n'ose prononcer le nom des groupes musicaux que son fils écoute. Cet aveu est peut-être, avant tout, un étalage d'ignorance et un indice du fossé qui sépare bien des adultes de l'univers des jeunes.

La musique est loin d'être le seul champ où le vécu des jeunes révèle un projet intéressant. Des témoignages comme celui du directeur du programme en journalisme à l'Université Laval pourraient se multiplier à l'infini :

> *Les étudiants en journalisme des années quatre-vingt manquent d'un « fond de culture ». En contrepartie, ils ont à leur actif des qualités que leurs prédécesseurs (...) ne possédaient pas. Les étudiants d'aujourd'hui en journalisme ont des idées plus larges, ils s'intéressent à beaucoup de choses, et disposent d'un éventail de connaissances beaucoup plus considérable.*[4]

Dans l'un des articles d'un numéro de la revue *Critère* consacré aux jeunes, on a trouvé une formule qui traduit merveilleusement bien la nécessité de regarder l'envers de la médaille avant de sombrer dans le pessimisme au sujet de l'avenir des jeunes. Cette formule est la suivante : « *On dit d'eux... Et pourtant* ». Elle est appliquée aux jeunes dits marginaux ou « drop-out », mais elle pourrait évidemment servir à bien d'autres sous-groupes de jeunes. Le message qui ressort dans « Portraits de marginaux » vaut d'ailleurs, à des degrés différents, à bon nombre de jeunes de la majorité silencieuse.

On dit d'eux qu'ils sont des marginaux, des « drop-out ». Et pourtant, ils sont des hommes et des femmes qui se cherchent, qui tentent de rejoindre en eux ce qu'il y a d'humain, d'essentiel. Ils veulent faire de la vie un beau métier (...)

On dit d'eux... Et pourtant, ces jeunes sont conscients du passé, fidèles et reconnaissants aux ancêtres, moins portés vers une rupture des mentalités et des attitudes que leur comportement pourrait le laisser croire.[10]

Entre les fleurs du mal et la jeunesse fleurie... la jeunesse Albatros

Il y a d'autres jeunes qui ressemblent à l'albatros, cet oiseau qui vole allègrement dans les nuages mais qui marche en titubant sur le sol terrestre. Ils sont comme ces personnages du film « Le Château de sable », de l'Office national du film (O.N.F.), que le vent ramène inlassablement à la réalité. Les comportements et les attitudes de ces jeunes témoignent de l'actualité toujours vivante de la poésie de Nelligan : « Moi qui marche à tâtons dans ma jeunesse ».

Tout refus de voir en face certaines réalités qui confrontent certains jeunes est une forme plus ou moins subtile de démagogie. Même s'il n'est pas toujours facile de décrire ces réalités qui ne constituent pas précisément un hymne à la gloire des jeunes. La frontière est parfois mince entre une exigence de lucidité et une attitude moralisante qui reflète parfois l'insécurité de l'adulte. Comment faire la démarcation **entre des réalités** qui en soi ne concourent qu'à mettre en valeur le sens remarquable de la fête chez les Québécois **et des réalités** qui relèvent de la banale exploitation commerciale des masses.

Il devrait être possible de retracer les symptômes d'une « jeunesse de sable » dans une série de faits divers, sans liens apparents entre eux, mais qui forment la trame d'un univers sans horizon. Pour s'en tenir ici à une seule illustation, on peut mentionner certains aspects du phénomène disco. Le vêtement-disco contribue à identifier une bonne partie de ces jeunes entièrement subjugués par le mode de vie disco et sa chanson-thème « Be a light », symbole-ralliement de cette jeunesse. Pour ceux et celles qui semblent avoir investi tous leurs espoirs dans le disco, celui-ci n'est plus seulement une évasion, expression « libérante » de tous les conditionnements qui pèsent la semaine durant, mais une fuite en avant. Le disco devient le saut sur place qui prolonge l'immobilité face à la télévision.

Au-delà de cette diversité, une jeunesse nouvelle

Deux indices semblent particulièrement justifier l'exploration de l'hypothèse d'une jeunesse assez radicalement différente des générations de jeunes qui l'ont précédée. Le **premier** signe des temps est fondé sur un ensemble de constats qui laissent voir une précocité et une lucidité nouvelles chez les jeunes dont l'âge physique ne semble plus correspondre à l'âge psychologique et culturel. La **deuxième** avenue dans laquelle il est opportun de s'engager a pour nom la musique et sa signification pour l'univers des jeunes.

Des jeunes précoces

On peut glaner un peu partout les indices de précocité. À l'antenne de Radio-Canada[11], trois adolescents, venus témoigner de leur mode de vie, ont étonné

leur auditoire en situant avec précision les étapes de leurs projets de vie, y compris celle de commencer à mettre de l'argent de côté en vue de posséder au plus tôt leur maison. Il ne manquait pratiquement que le choix de la localisation de la maison. Bien des jeunes s'étonnent d'ailleurs eux-mêmes de leur précocité. C'est le cas de jeunes joueurs de hockey qui, en racontant à des journalistes le chemin parcouru, constatent qu'ils ont fait preuve d'une grande maturité.

Même des « enfants » de dix ans se comportent souvent d'une façon si rationnelle qu'ils peuvent se permettre de faire la leçon aux adultes. L'une de ces « jeunes filles » prit un jour le temps d'expliquer à son père qu'il aurait dû lui parler de façon plus rationnelle en lui montrant les diverses facettes du problème abordé. Une autre fillette du même âge, engagée dans une conversation très civilisée avec ses parents leur opposa un refus énoncé sur un ton poli, détendu mais ferme : « Non, c'est non. C'est clair ? » On aurait cru assister à un dialogue de négociation entre des représentants rompus aux discussions difficiles sur des sujets d'une grande complexité. Bon nombre d'adultes ne cessent d'ailleurs de découvrir la profondeur des relations directes qui marquent désormais la communication des enfants avec le monde adulte. C'est cette même précocité dont rend bien compte une chanson interprétée par Diane Dufresne, « J'ai douze ans, môman », chanson illustrant une prise de conscience très nette des réalités vécues par les fillettes de cet âge. La fillette de la chanson n'hésite pas non plus à faire la leçon à des parents qui ne regardent que les téléromans et à les prévenir qu'elle n'étudiera pas jusqu'à trente ans.

Il existe d'autres indices de précocité plus facile à repérer. On observe une baisse de l'âge de la criminalité. C'est pourquoi on envisage d'abaisser à douze ans l'âge légal minimum pour le criminel [17]. À Vancouver, une adolescente de 14 ans a été accusée d'avoir tenu une maison de prostitution [18]. Le rythme de vie des jeunes est parfois si accéléré que d'aucuns ont l'impression, à la suite de la chanson de Paul Piché, de pouvoir dire : « J'aurai jamais 18 ans ». Cette philosophie est bien souvent assumée avec beaucoup de lucidité. Un jeune interviewé par Normand Cloutier expliquait ainsi son choix de vie : « Le joint et la musique ont beaucoup changé le monde. Mes parents (que j'aime) ne comprennent pas cela (...) Aujourd'hui, tout est à la portée de la main, un peu à la manière du dépanneur du coin » [19]. L'adolescent exposait son option de vie en faisant valoir qu'il préférait vivre maintenant plutôt que de suivre la filière scolaire qui conduit, selon lui, les jeunes à attendre jusqu'à l'âge de 40 ans avant de pouvoir profiter de la vie.

Au plan physique, tous les spécialistes s'entendent pour reconnaître que les jeunes sont pubères de plus en plus tôt, grâce notamment à des facteurs comme l'amélioration de l'alimentation. On n'hésite généralement pas non plus à étendre cette précocité aux dimensions psychologique et sociale : « le retard marqué à l'entrée de la vie professionnelle, une meilleure éducation, des connaissances plus grandes et plus variées, un esprit critique plus éveillé aux choses de la vie favorisent chez le jeune une autonomie plus rapidement sentie et des comportements personnalisés » [20]. Sans méconnaître le bien-fondé de la plupart de ces facteurs, bien des éducateurs et des parents se disent moins sûrs de la signification exacte de cette précocité. En plus de mettre en doute l'orientation donnée à des facteurs comme l'éducation, on se demande si la précocité acquise ne tend pas seulement à plonger les enfants dans une « éternelle adolescence » et dans une « jeunesse-ghetto ».

Nous accepterions, pour notre part, de faire l'hypothèse que le ghetto de la jeunesse est en voie de s'effriter. Après avoir assisté, au siècle dernier, à la

création de la catégorie appelée « jeunesse », on serait désormais témoin de son démembrement. Il y aurait un rapprochement entre les univers adulte, adolescent, enfantin. On serait en présence de l'émergence de l'« adultenfant », pour reprendre le titre d'un ouvrage de Paul Chamberland.

Ce processus s'accomplirait à la faveur de facteurs comme les médias qui retirent plus tôt l'enfant de son univers pour le faire participer à celui de l'adulte. Les jeunes participent au même univers de consommation que les adultes. Il y a **également** l'évolution des conditions de vie des jeunes. C'est le cas des situations familiales monoparentales où l'enfant, appelé à devenir un interlocuteur privilégié, se trouve ainsi initié plus tôt aux réalités du monde adulte. Une **autre** explication saute aux yeux. C'est l'ampleur des moyens mis à la disposition des jeunes. On est à une année-lumière de l'époque de l'argent de poche limité à dix sous par semaine consacré à l'achat de la crème glacée du dimanche et aux bonbons à un sou des jours de la semaine. L'ampleur des moyens renvoie également à la diversité des possibilités de développement offertes aux jeunes.

Comment l'école réagit-elle à l'émergence de l'« adultenfant » ? Les programmes scolaires et les régimes pédagogiques sont-ils à l'heure de l'« adultenfant » ? Est-il possible qu'il soit devenu nécessaire de réécrire les manuels sur la psychologie de l'adolescent ? Dans un mémoire préparé par des étudiants du secondaire, à l'occasion de la publication du Livre vert de l'enseignement primaire et secondaire, on remettait en cause la justesse du portrait de l'adolescent tracé dans le document gouvernemental.

Beaucoup d'adultes, individuellement, vivent déjà intensément la mutation de la jeunesse, sans pouvoir bénéficier de la réponse que la société apporte à ces changements. Chacun se retrouve un peu dans la situation où il assisterait ou participerait au tournage d'un film à grand déploiement dont il percevrait bien l'envergure et le côté spectaculaire, en ignorant presque tout du scénario et du produit fini qui prendra l'affiche sur les écrans.

La musique, baromètre des jeunesses

Au cours d'une émission de la série *L'enfance à vivre*[21], l'un des jeunes interviewés décrivait la musique comme l'un des miroirs de la jeunesse et comme une partie intégrante des conversations entre les jeunes. Il exprimait également des regrets devant les préjugés des adultes à l'égard de certaines formes musicales. Ces préjugés s'alimentent parfois de travaux de recherche sur les effets de la musique. Un psychiâtre, président de l'Académie internationale de la médecine préventive, conclut son analyse portant sur 20,000 disques en affirmant que la musique rock affaiblit les muscles[22]. La cause serait attribuable au fait que le rock casse la mesure, avec un arrêt à la fin de chacune. Ce qui ne serait pas le cas de la musique country, du jazz, du rock and roll et de la musique classique. La mesure, dans la musique classique, revigorerait, rendrait plus énergique et plus équilibré. Le chercheur appuie ses travaux sur la théorie empruntée à la « Behavioral Kinesiology » qui veut que les façons de se vêtir, de manger, de penser, renforcent ou affaiblissent les muscles.

Au-delà du disco et des autres formes de musique qui dérangent les habitudes musicales des adultes[23], c'est à la signification globale de la musique, pour les jeunes, qu'il serait intéressant de s'attacher. Il s'agirait d'abord de faire l'inventaire des genres de musique écoutée des jeunes et de dégager la résonance que ceux-ci leur prêtent. Par ses origines, le « reggae »

est une musique de combat. Pour Bob Marley, « le prince du reggae » ou « la première star du tiers-monde », les rythmes de sa musique étaient « une arme absolue contre la corruption, la haine et la répression[24] ». Que reste-t-il, dans le contexte québécois, de cette intention première ? **Mais il s'agirait surtout de s'intéresser à la place de la musique dans la vie des jeunes.** Dans une ville comme Québec, on vend, sans même recourir à une publicité tapageuse et parfois sans pratiquement de publicité, 5,000 billets en une seule journée. N'est-ce-pas significatif du fait que les jeunes se définissent d'abord par le choix de leur musique ? Comme le dit une chanson « la musique, on en prend bien soin ». Chaque année, au Québec, on compose des milliers de chansons.

C'est l'amplification d'un phénomène qui s'exprime à toutes les époques et qui vise tous les publics. « Bonhomme, Bonhomme, sais-tu jouer » était une chanson de résistance à l'occupant anglais de 1763. Des gens ont été emprisonnés pour l'avoir chantée à des soldats[25]. La chanson est le thermomètre des états d'esprit d'une collectivité. « À la Claire Fontaine » était une ballade qui avait une signification profonde au moment où les premiers Canadiens s'apitoyaient sur leur séparation d'avec la France[26]. Est-il nécessaire de rappeler que l'une des phrases-clé de la ballade est : « Jamais je ne t'oublierai ». À l'époque moderne, personne ne peut oublier le rôle joué par les « reel » et par les chansons du Soldat Lebrun et de Madame Bolduc. Aux États-Unis, la musique country a encore un chiffre d'affaires de trois milliards de dollars. Plus de 600 stations de radio ne font tourner que cela. Cette complainte western est aux blancs ce que le blues est aux noirs[27].

S'il est peut-être vrai que la chanson a remplacé le folklore d'hier, comme le fait observer Guy Scully[28], c'est assez dire la signification culturelle de la chanson moderne. Encore faut-il savoir distinguer, parmi les productions récentes qui, au Québec, représentent une industrie du disque de $125 millions (dont le cinquième a trait au contenu local), celles qui exercent une influence particulièrement marquante. Ce n'est pas un hasard si le Charlebois, premier style, devient l'idole d'une partie de la jeunesse, et si le Charlebois, deuxième version, remporte un succès assez mitigé. Le Charlebois, troisième vague, celui de la chanson « Toi Tarzan, moi Jane » qui accompagne la pièce de Janette Bertrand, connaîtra-t-il une renaissance ? Ce n'est pas une coïncidence si le disque *Liberté*, de Angèle Arsenault, s'est vendu, en 1978 seulement, à 212,000 exemplaires. C'est qu'il y a une chanson qui s'appelle « Je veux toute la vivre ma vie » et qui correspond bien à un courant culturel des temps actuels. Il ne faut pas attribuer au hasard le succès de Zacharie Richard qui met en chanson : « Travailler, c'est trop dur ; voler, c'est pas beau ; demander la charité, c'est quelque chose que je ne peux pas faire... ». La liste des succès de certaines chansons de Léveillé, Gauthier, Piché, Julien, Dufresne permettrait de retracer l'évolution des valeurs partagées par bon nombre de jeunes. Il y a même des chansonniers qui constituent en eux-mêmes des baromètres sociologiques. C'est le cas de Jean-Pierre Ferland dont la musique a évolué avec les idées, les valeurs et les humeurs de la jeune population, comme l'indique le passage de chansons comme les Immortelles et les Fleurs de Macadam à la production de l'album intitulé *Jaune*.

Conclusion

La jeunesse est un vieux sujet dont il faut continuer de se préoccuper, car il demeure l'un des miroirs les plus fidèles de l'évolution d'une collectivité et de son

avenir. Il faut s'en soucier également parce qu'à voir l'état des connaissances sur la culture des jeunes on a l'impression que la jeunesse est encore une idée jeune. Il faut s'en soucier également en faisant éclater le mythe de la jeunesse monolithique et idéalisée. C'est là une condition primordiale pour pouvoir prétendre jeter un regard lucide sur les jeunes.

Le statut privilégié conféré à la jeunesse a pour effet de faire oublier bien des réalités quotidiennes vécues à cette période de la vie. C'est plus commode pour pouvoir ensuite passer aux interprétations classiques d'une jeunesse en pleine révolution ou d'une jeunesse conformiste. C'est plus commode que d'être confronté à **certaines conditions de vie** dans lesquelles les jeunes doivent se débrouiller.

Il y a d'abord les **conditions de vie** qui touchent des masses de jeunes qui voudraient travailler mais qu'on retrouve dans les tableaux statistiques des ministères du Travail et de la Main-d'oeuvre plutôt que sur le marché du travail. Il y a les **conditions de vie** imposées aux « enfants du divorce » qui, comme l'explique l'ouvrage de Micheline Lachance sur le sujet[28], sont souvent les grands blessés du divorce et du remariage.

Il y a **ensuite** les **conditions de vie** qui mettent en cause des groupes plus restreints de jeunes. Il y a les **conditions de vie** des 55,000 enfants, qui, sous l'empire de la Loi 24, sont devenus, en un an, autant de cas de protection. Au-delà du phénomène de la délinquance, ces 55,000 « cas » s'appliquent, dans une proportion de 60,0% à des enfants dits en besoin de protection : « enfants négligés, abandonnés, privés, maltraités, battus, exploités, menacés ou mésadaptés... » La proportion des signalements pertinents d'enfants en besoin de protection « augmente à mesure que la population comprend mieux le caractère exceptionnel de la Loi 24, une loi spéciale qui ne veut remplacer ni l'autorité des parents, ni les services sociaux existants[29]. Ce qui faisait dire à un autre journaliste : « Quand on est jeune, on meurt moins de maladie que d'abus, de négligence ou d'accident[30].

Il y a les **conditions de vie** des jeunes obligés de vivre de la prostitution. Une étude sur la situation dans la région de Montréal montre que « la prostitution féminine est organisée, en réseau, par des adultes sous la forme de libre échange et de la circulation des jeunes filles entre adultes[31].

Il y a les **conditions de vie** faites aux jeunes « dont le souvenir dort dans la mort que l'on nomme tout bêtement suicide »[32], pour reprendre une formule respectueuse du douloureux phénomène. Le suicide serait, après les accidents de la circulation, la plus grande cause de décès chez les jeunes.

Notes

1. Martine R. Corrivault, « Pierre Powers, entre deux histoires de fantômes », *Le Soleil*, 29 novembre 1980.
2. À la radio de *Radio-Canada*, dans le cadre de l'émission « Aux 20 heures »(?), 9 mai 1979.
3. Propos de Mariella Righini, dans *Le Nouvel Observateur*, 31 décembre au 6 janvier 1980. Ces propos sont rapportés dans l'étude de Suzanne Dumas, Gérard Rochais, Henri Tremblay sur le profil socio-culturel des jeunes de 15 à 20 ans. Cette étude est faite à la Direction de la recherche du ministère de l'Éducation.
4. Série d'émission sur les jeunes, *Radio-Canada*, émission du 2 avril 1980.

5. *Idem*, émission du 28 juin 1980.
6. *Idem*, émission du 2 août 1980.
7. *Idem*, émission du 9 août 1980.
8. *Idem*, émission du 16 août 1980.
9. Jacques Bernard, Michel Rheindorf, Philippe Thomassin, « Les jeunes comme classe d'âge », *Critère*, numéro 29, automne 1980.
10. André Loyen, « La jeunesse », Étude parue dans l'un des volumes de la Collection *L'humanité en marche* consacré à *La jeunesse*, Éditions du Burin, France, 1972. Ed. Martinart (distribution).
11. « Plus de Canadiens envisagent l'avenir de leurs enfants avec pessimisme », *La Presse*, 28 mars 1981.
12. Jean Barrette, « C'est ça notre jeunesse? », Lettres des lecteurs, *La Presse*, 11 mai 1979.
13. Il s'agit seulement de quelques extraits non textuels d'une chanson de Charlebois.
14. André Leclair, « On revient à l'écrit », *Le Journal de Québec*, 20 février 1981.
15. Astrid Gagnon, Normand Desjardins, « Portraits de marginaux », *Critères*, numéro 29, automne 1980.
16. À l'émission « La vie quotidienne », *Radio-Canada*, 23 février 1979.
17. Roger Bellefeuille, « L'âge légal minimum du criminel pourrait être abaissé à 12 ans », *Le Soleil*, 13 janvier 1981.
18. La Presse canadienne, « Précoce pour ses 14 ans », *Le Soleil*, 26 mai 1981.
19. Série d'émissions sur les jeunes, *Radio-Canada*, émission du 26 juillet 1980.
20. Jacques Bernard, Michel Rheindorf, Philippe Thomassin, *op. cit.*.
21. À *Radio-Canada*, 18 décembre 1979.
22. Patricia McCormack, « Un psychiatre dit que le rock affaiblit les muscles », *Le Soleil*, 23 juillet 1979.
23. Il existe bon nombre d'études qui font ressortir l'impact positif de la musique sur des aspects comme la santé, Jean-Marc Brunet, dans le *Journal de Montréal*, 1 mars 1981, cite les études du Dr. B. Everard Blanchard.
24. Agence France Presse, « Bob Marley considérait le reggae comme une musique de combat », *La Presse*, 12 mai 1981.
25. Marie Chicoine, Evelyne Foy, « Le Bal des violons », *Perspectives*, 15 septembre 1979.
26. Correspondance de Armand Lavergne, *Le Devoir*, 30 juin 1980.
27. Ces données proviennent d'un article de Pierre Beaulieu, dans *La Presse*, 1 décembre 1979.
28. À la radio FM de *Radio-Canada*.
29. Lysiane Gagnon, « Les enfants du divorce... et les parents remariés », *La Presse*, 10 juillet 1980.
30. Huguette Roberge, *La Presse*, 10 novembre 1980.
31. Pierre Ouimet, « Le Goulag des enfants », *L'Actualité*, décembre 1979.
32. *La Presse*, 13 novembre 1980. L'étude, diffusée sous la forme d'une brochure intitulée *La prostitution des jeunes? Connais pas...*, a fait l'objet d'étude, à un Congrès sur l'enfance exceptionnelle.
33. Astrid Gagnon et Normand Desjardins, *op. cit.*

Conclusion

L'école est bien obligée de composer avec de nouveaux concurrents appelés à prendre de plus en plus de place. Face à toutes les controverses sur les médias, il n'y a pas beaucoup d'autres choix que d'essayer de comprendre leur place réelle, en particulier celle des machines à son et à images, dans la vie éducative des individus et des collectivités, afin de s'adapter le mieux possible à cet environnement. Il ne saurait être question de s'intéresser à l'influence des médias et des autres lieux de formation, sans s'interroger assez longuement sur l'école et les changements qui surviennent dans la culture des jeunes.

Les tensions sont nombreuses entre l'univers scolaire et son environnement. Il existe encore bien des susceptibilités plus ou moins fondées. À l'occasion d'un concours de coloriage organisé par la Ville de Montréal, dans le cadre de l'Année internationale de l'enfant, un groupe d'une quarantaine de professeurs d'arts envoient à la *Presse* une lettre de protestation contre cette initiative, sous prétexte qu'elle ne s'avère pas un moyen efficace pour susciter la créativité[1].

Ne mésestime-t-on pas trop facilement l'impact de certaines « leçons » dispensées hors les murs de l'école ? Que penser de l'efficacité de l'émission animée, pendant des années, par Jean-Marie Laurence ? N'a-t-elle pas fait « passer », avec humour, bon nombre de difficultés de la langue française ? Cette série télévisée ne visait évidemment pas à se substituer à la dissertation comme moyen d'accéder à la maîtrise du français écrit. Les médias ne possèdent-ils pas, tout au moins, le pouvoir énorme de contrecarrer bien des efforts de l'école ? La question se pose quand on constate qu'une émission populaire comme « *Chez Denise* » permet à l'un de ses personnages de répéter à plusieurs reprises au cours d'une demi-heure « Le café es-tu prêt ? »[2] Le personnage de Nestor, de non regrettée mémoire, avait déjà, il y a quelques années, à l'antenne concurrente de Radio-Canada, éveillé beaucoup d'éducateurs à l'importance de cette école parallèle. On s'était alors rendu compte de la nécessité de dépasser le stade des seules inquiétudes ressenties au sujet des répercussions de la télévision sur le rendement des élèves pendant les heures de classe.

Ces interrogations sur l'influence des environnements éducatifs de l'école n'enlèvent rien à l'attrait, au prestige et au poids institutionnel considérables de l'école. Celle-ci demeure la dépositaire attitrée du savoir. Sans école et sans professeur, que deviendrait l'enfant laissé à lui-même et à son réseau de relations sociales ? Sans école, n'est-ce pas un retour à la situation de « l'enfant en friche » illustré dans un film de Truffaut ?

Les nombreux avantages que procure l'école se vérifient dans les situations quotidiennes de la vie. Un sondage fait pour le compte du gouvernement fédéral[1] nous apprend que plus le niveau d'instruction est élevé, plus les gens remplissent eux-mêmes leur déclaration d'impôt. Les avantages de l'école se transposent également au plan collectif. Pour toutes les minorités culturelles, l'école demeure un enjeu vital comme en témoigne l'âpreté des luttes qu'on mène sur ce terrain : « Mais pour toute collectivité linguistique minoritaire, l'école demeure l'instrument premier et vital de son développement comme du maintien de son identité (...). Rien ne peut déloger l'école de son rang de nécessité initiale »[4].

On comprend aisément que l'école demeure associée à un outil indispensable de développement économique et social. L'école moderne représente également, de plus en plus, un lieu de culture, tant au plan des expériences vécues dans le cadre même des activités et des programmes scolaires qu'au plan du réseau de diffusion culturelle s'insérant dans le tissu de la vie communautaire. La photographie, le théâtre, etc. font partie intégrante des options d'études mises à la disposition de tous. L'école est le lieu d'événements et de campagnes de tout genre, telle cette journée de la Poésie-enfance dont le thème était : « Des mots pour chasser la guerre »[5]. Beaucoup de jeunes de l'école secondaire participent à des Expos-Sciences qui se tiennent dans leur région ou ou ailleurs au pays. D'autres s'initient aux rouages de la littérature en écrivant des ouvrages de fiction.

Ne serait-il pas d'ailleurs étonnant que le thème des « écoles parallèles » reçoive une attention exagérée quand seulement 50,0% des jeunes Québécois, environ, obtiennent un diplôme de fin d'études secondaires ? Même s'il est vrai que cette proportion est déjà fort éloignée du 2,0% des jeunes qui, au milieu des années 40, complétaient le cours secondaire[6].

Notes

1. *La Presse*, 28 décembre 1979.
2. *Radio-Canada*, 17 février 1980. Il ne s'agit aucunement de présumer, avec cet exemple, de la qualité générale du langage utilisé au cours de cette série télévisée.
3. *La Presse*, 8 mars 1980.
4. Lise Bissonnette, « L'obligation de guerre », *Le Devoir*, 29 avril 1980.
5. Le Service des communications du ministère de l'Éducation a publié une brochure donnant plusieurs exemples de la créativité des enfants qui ont participé à cette journée de la Poésie-Enfance, qui s'est déroulée en mars 1980.
6. Mireille Lévesque, *L'égalité des chances en éducation*, Direction de la recherche, Conseil supérieur de l'éducation, Gouvernement du Québec, 1979.

L'école est bien obligée de composer avec de nouveaux concurrents appelés à prendre de plus en plus de place. Face à toutes les controverses sur les médias, il n'y a pas beaucoup d'autres choix que d'essayer de comprendre leur place réelle, en particulier celle de la télévision, dans la vie éducative des individus.

L'examen des avantages et des inconvénients des médias modernes de communication vise à aider les éducateurs à mieux situer leur action dans ce contexte d'éclatement de l'environnement éducatif traditionnel.

Nous profitons également de l'occasion pour illustrer que les médias ne constituent qu'une des nombreuses écoles parallèles qui interviennent dans le rôle éducatif de l'école. Ces forces plus ou moins extérieures à l'école ont pour nom: les bandes dessinées, les jouets éducatifs, les mouvements culturels, les groupes de pairs, la rue, etc.

Il ne saurait être question de s'intéresser à l'influence des médias et des autres lieux de formation sans s'interroger assez longuement sur l'école et sur les changements qui surviennent dans la culture des jeunes. L'école, comme toutes les autres institutions, est exposée aux vents de la contestation. Des indices nombreux permettent de constater l'apparition d'une jeunesse nouvelle assez radicalement différente des générations de jeunes qui l'ont précédée. L'importance de la musique chez les jeunes ne représente qu'une des manifestations d'une jeunesse dont l'âge physique ne semble plus correspondre à l'âge psychologique et culturel.